

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
МАСТЕРСТВО

М.И. ЛУКЬЯНОВА, Н.В. КАЛИНИНА

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

Теория и практика



М.И. Лукьянова

Н.В. Калинина

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

Критерии и диагностика



**Москва
2004**

УДК 37.0
ББК 74.24
Л84

Рецензент: Есенкова Т.Ф. — ректор Ульяновского ИПКПРО, канд. пед. наук, доцент.

Лукьянова М.И., Калинина Н.В.

Л84 Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 208 с. (Педагогическое мастерство).

ISBN 5-89144-490-9

В книге рассматриваются такие психолого-педагогические показатели деятельности школы, как умственное развитие школьников, уровень развития учебной мотивации и ценностных ориентаций, а также удовлетворенность участников образовательного процесса его различными сторонами. Каждый показатель деятельности школы критериально обоснован и подробно описан, предлагаются, наряду с известными, разработанные авторами диагностические методики, с помощью которых названные психолого-педагогические показатели могут быть измерены количественно.

Издание адресовано руководителям образовательных учреждений, научным руководителям и консультантам, педагогам, занимающимся исследовательской работой, школьным психологам и призвано помочь педагогическим коллективам осуществлять самооценку и коррекцию своей образовательной деятельности.

ББК 74.24

Научно-практическое издание

Мargarита Ивановна Лукьянова

Наталья Валентиновна Калинина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ: КРИТЕРИИ И ДИАГНОСТИКА

Редактор Е.Е. Таболина

Художник Е.В. Кустарова

Корректор Л.В. Петрова

Оригинал-макет Ю.А. Кособоков

Диапозитивы текста изготовлены в ТЦ Сфера.

Лицензия ИД № 02242 от 05.07.00.

Гигиенический сертификат № 77.99.02.953.Д.002538.04.03 от 11.04.2003 г.

Подписано в печать 28.09.04. Формат 60 × 90¹/₁₆. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,0. Тираж 4000 экз.

Заказ № 4408.

Издательство «ТЦ Сфера».

Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3.

Тел.: (095) 107-59-15, 656-75-05

Отпечатано с готовых диапозитивов на ФГУП ордена «Знак Почета»

Смоленская областная типография им. В. И. Смирнова.

214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-89144-490-9

© ООО «ТЦ Сфера», 2004

ВВЕДЕНИЕ

Изменяющиеся социально-экономические условия предъявляют новые требования к системе образования и подготовки будущих специалистов, способных эффективно действовать и адаптироваться в динамичном обществе. Реагируя на эти требования, система образования переходит в режим своего непрерывного обновления, предполагающий не разовые реформы, а постоянное совершенствование содержания, методики и организации образовательного процесса. Однако управляемость этим процессом в значительной степени зависит от разработанности механизмов отслеживания и оценки результатов учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях различных видов и типов.

Определение показателей результативности образовательного процесса и освоение методики их отслеживания дают возможность образовательному учреждению, его руководителям, педагогическому коллективу в целом обоснованно выбирать направления и способы обновления организационно-методических аспектов собственной деятельности.

Прежде всего уточним некоторые термины и понятия.

Не вдаваясь в существенные и несущественные различия внешне схожих терминов «показатели результативности», «критерии эффективности», «показатели эффективности деятельности образовательного учреждения» и т.д., подчеркнем, что в сущности речь идет об определении совокупности характеристик (качественных и/или количественных) для самооценки деятельности образовательного учреждения в целях определения ее эффективности и выбора направлений коррекции. Главным при их выборе является то, что, во-первых, они должны быть диагностичны, измеряемы; во-вторых, они должны отражать сущностные характеристики деятельности образовательного учреждения; в-третьих, образовывать систему, охватывающую все значимые стороны образовательного процесса и создающую целостное представление о деятельности образовательного учреждения.

Среди руководителей образовательных учреждений и членов педагогических коллективов в целом стало модным использовать термин «мониторинг» в тех случаях, когда они говорят о каких-либо регулярных или время от времени повторяющихся измерениях показателей учебно-воспитательного процесса.

Однако мониторинг предполагает комплексность изучения выбранных показателей деятельности (как процессуальных, так и результативных), а также факторов (объективных, субъективных), на них влияющих. Когда же мы говорим о различных направлениях мониторинга, то имеется в виду некомплексное отслеживание, осуществляемое при помощи каких-либо одного или двух показателей (например, сформированность общеучебных умений и навыков, уровень школьной обеспокоенности и др.). К сожалению, в практике образовательных учреждений именно такой подход и такое понимание мониторинга являются наиболее распространенными. Какое бы направление ни было избрано образовательным учреждением в качестве приоритетного, главным требованием к мониторингу должна быть системность отслеживания. Лишь в этом случае все осуществляемые процедуры могут считаться мониторингом.

Мониторинг относится к методикам научного плана, поскольку предполагает тщательную и трудоемкую подготовку контрольных материалов, строго ориентированных на конкретный предмет и определяемых конкретной целью. Полученные результаты требуют специальной обработки и интерпретации, обеспечить которые необходимо в условиях школы. Ограниченность различных возможностей школы (кадровой, инструментально-диагностической, материальной и др.) в осуществлении точного мониторинга на современном этапе очевидна. К сожалению, нет убедительных ответов на ряд важных вопросов, касающихся характера проведения мониторинга (кем должен осуществляться; необходимо ли учреждение новых функциональных обязанностей для тех, кто проводит мониторинг; уровень профессиональной подготовки тех, кто осуществляет мониторинг; качество используемого научного инструментария; интерпретация и использование полученных результатов. Поэтому используемые на практике «мониторинги» чаще всего лишь номинально, по названию являются таковыми. Позитивным моментом здесь можно считать то, что стремление руководителей и педагогических коллективов образовательных учреждений к освоению новейших технологий контроля результативности свидетельствуют о понимании практическими работниками первоочередной значимости этой проблемы.

Деятельность школы осуществляется в рамках определенной педагогической системы. Насколько возможен мониторинг в педагогических системах? Вопрос не праздный, поскольку в нем обращается внимание в том числе и на ответственность, которую необходимо осознавать всем, кто оценивает результаты функционирования педагогических систем по тем или иным характеристикам и делает это с уверенностью в точности измерения, в правомерности избранного подхода к оцениванию.

Ответ на поставленный вопрос связан с пониманием сущности педагогической системы как системы, относящейся к разряду сложных, открытых, нестабильных, динамичных, неустойчивых, постоянно взаимодействующих с окружающим миром. Существует трудность (порой — невозможность) в различении конкретных влияний, внутренних и внешних факторов на систему. Основными элементами подобных систем являются люди, следовательно, данные системы способны к развитию путем накопления и переработки прошлого опыта. Как ни велики наши знания о педагогической системе, значительная ее сложность не позволяет достигнуть высокой точности при ее описании. Ее развитие всегда происходит в пространстве неизвестного, поскольку действия людей всегда непредсказуемы и не могут быть с высокой точностью спрогнозированы. Необходимо помнить о вероятностном характере изменений результатов и измерений в социальных системах вообще и педагогических (образовательных) системах в частности, о влиянии на ход и результаты педагогического процесса различных положительных и отрицательных факторов.

В связи с этим в психолого-педагогической литературе существует мнение о том, что по отношению к гуманитарным (педагогическим) системам могут быть сформулированы так называемые принципы неопределенности*. Формулируя их, следует исходить из признания следующих основополагающих позиций:

- сколь бы упорядоченная, структурированная и унифицированная образовательная среда не создавалась в учебном учреждении, образовательный результат у каждого учащегося будет сугубо индивидуальным;

- никого и ничему нельзя научить насильно, поскольку личность всегда является субъектом собственного образования;

- никому не дано знать за другого, какой способ обучения этому другому в данный момент необходим.

Принципы неопределенности можно конкретизировать следующими положениями:

- 1) любая характеристика развития личности ученика определяется в совокупности с пройденным опытом взаимодействия с другими людьми;

- 2) изменения в ученике определяются его психофизиологическим состоянием и совокупностью обстоятельств внешнего окружения;

- 3) пути внутреннего преобразования человеком информации не могут быть прослежены, так как механизмы восприятия и

* Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3. М., 1994.

переработки любой (в том числе и учебной) информации скрыты от внешнего наблюдателя;

4) результаты отдельных воздействий (в том числе и педагогических) на интеллект человека не могут быть четко определены, они «переплетаются», интегрируются с результатами предыдущих влияний;

5) внешнее описание результатов влияния педагогической системы на учащихся не всегда адекватно действительности в силу особенностей ее восприятия субъектами деятельности;

6) при изучении (диагностике) каких-либо показателей развития личности не могут быть однозначно определены их начальные значения, так как они не совпадают с началом функционирования системы;

7) отсутствуют сколько-нибудь надежные средства диагностики состояния личности в начале образовательного взаимодействия;

8) не существует надежных средств воздействия на мировоззрение, направленность, поведенческие реакции личности и др., поскольку вряд ли можно претендовать на полную изученность этих феноменов и явлений.

Сказанное свидетельствует о трудности, сложности, относительности психолого-педагогической диагностики и следующих из нее выводов*. Мониторинг при массе привлекательных сторон обладает существенным недостатком — максимальная эффективность его применения возможна лишь при исследовании закрытых систем. Что касается измерений социальных (гуманитарных, педагогических) систем, объектов, фактов, то, кроме вероятностного характера самих измерений, вероятностный характер носят и показатели, которые нами принимаются к измерению, и единицы измерения.

Следовательно, при поиске показателей для определения результативности педагогического процесса приходится выявлять такие связи и отношения, которые способны проявляться в определенной степени и которые поддаются некоторой условной формализации.

Альтернативой мониторингу являются сравнительные исследования, сущность которых заключается в сопоставлении результатов образовательного процесса на основе четко выработанной системы критериев и хронологических рамок проведения измерений. В связи с этим чрезвычайно актуальной представляется проблема определения и минимизации количества показателей

* *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. М., 1997.

результативности образовательного процесса, содержательно и процессуально соответствующих требованиям и условиям различных образовательных учреждений. Проблема получения качественной объективной информации о деятельности образовательного учреждения имеет чрезвычайно важное значение. Такая информация необходима учителю — для самооценки профессиональной деятельности и оценки достижений учеников в целях выбора и корректировки педагогических воздействий, руководителю — для определения стратегии развития образовательного учреждения и оценки качества работы педагогов, а также корректировки многообразных управленческих решений.

Проблема выбора критериев измерения результативности образовательного процесса в настоящее время решается неудовлетворительно. Критерии, зафиксированные в различного рода нормативных документах, слишком общи, неконкретны, с трудом измеряемы либо не поддаются измерению.

Те же критерии, которые используются в практике школ, часто противоречивы, не имеют объективной основы как в содержательном, так и в процессуальном плане. Кроме этого, многие из них ориентированы на формальные моменты учебно-воспитательного процесса (посещаемость, успеваемость, количество внеклассных мероприятий и т.д.) и не учитывают конечного результата работы школы.

Для изучения и отслеживания педагогическим коллективом могут быть выбраны разнообразные критерии — их множественность и информативность неоспоримы. Анализируя сложный и объемный педагогический процесс, можно охарактеризовать его с помощью большого количества показателей, черт, однако отражение в них сущности этого процесса далеко не равнозначно, разнопланово. В то же время есть возможность выделить наиболее важные составляющие процесса, состояние и динамика которых особенно ярко свидетельствуют о его реальных результатах. Поэтому прежде всего определимся в том, каким принципам мы будем следовать при выборе показателей результативности деятельности школы.

Проблема показателей многоаспектна: можно выделить социальные, экономические, психологические, собственно педагогические, социологические и другие ее составляющие. Эти составляющие в различной степени определяются непосредственно деятельностью образовательного учреждения. В наибольшей степени связаны с деятельностью образовательного учреждения и определяют ее смысл психологические и педагогические составляющие. При определении и выборе показателей результативности, безусловно, следует исходить из необходимости чет-

кого их соответствия целям и задачам деятельности образовательного учреждения.

С педагогических позиций следует оценивать результат усвоения учебного материала, то есть *полноту и правильность воспроизведения школьниками предусмотренных (ограниченных программой) знаний и умений*. Исходя из этого, в качестве показателя результативности образовательного учреждения может быть предложено определение уровня усвоенных знаний, умений и навыков.

С психологических позиций оценивать предлагается процессуальную сторону обучения и прежде всего качественные характеристики восприятия и усвоения знаний учащимися. Следовательно, в качестве показателя результативности следует рассматривать динамику психологического развития ребенка (то есть возникновение и развитие психических новообразований — познавательной мотивации, расширения зоны ближайшего развития, субъектной позиции в деятельности, произвольности и др.).

Понятно, что педагогическая и психологическая трактовки образовательного процесса и результатов обучения при существенных различиях тесно взаимосвязаны. Нельзя изменить уровень развития ребенка, не расширяя при этом его осведомленность и круг практических умений; невозможно формировать полноценные знания и умения, не изменяя при этом уровень психического развития. Поэтому показатели результативности образовательного процесса по своей сути являются психолого-педагогическими. Показателями результативности образовательного процесса являются:

— *умственное развитие школьников и сформированность учебной деятельности*, поскольку основной задачей школы является обеспечение определенного уровня образованности, позволяющего школьнику успешно адаптироваться в современной образовательной и социальной среде. Составляющими умственного развития являются не только предметные знания, умения и навыки (они составляют понятийную базу логического мышления), сколько умственные действия, реализация которых обеспечивается протеканием основных мыслительных операций, складывающихся в формы и методы мыслительной деятельности. Умственное развитие школьников сложно рассматривать в отрыве от совокупности всех компонентов учебной деятельности (учебные задачи, действия, оценка и контроль и т.д.) в силу того, что они объединены диагностическими средствами;

— *учебная мотивация и динамика ее развития*. Социальная и познавательная мотивации определяют позитивное отношение к учению, его субъективную значимость для ученика. Важность этого

показателя определяется и тем, что исчерпывающе необходимо для жизни запаса знаний и способов действия школа дать не в состоянии. Сформированная мотивация учения является одним из основных условий, определяющих возможность самостоятельного усвоения необходимых знаний и умений. Необходимо подчеркнуть, что проблема формирования устойчивой мотивации является задачей учителя. К сожалению, до настоящего времени многие учителя по-прежнему отдают предпочтение организации процесса усвоения знаний и умений учащимися, пренебрегая фактически более значимой задачей — формированием у них учебной мотивации;

— *ценностные ориентации школьников и динамика их развития.* Под ценностными ориентациями понимают систему устремлений личности и характер этой устремленности, а также представление об идеалах, смысле жизни и деятельности, которые в совокупности лежат в основе активности человека. Динамика развития ценностных ориентаций проявляется в поведении учащихся и определенном отношении к себе, к другим, к миру. Ценностные ориентации преимущественно влияют на значимые для личности оценки действительности;

— *удовлетворенность учеников, учителей и родителей различными сторонами образовательного процесса.* Эта удовлетворенность содержательной и организационной сторонами образовательного процесса является интегративной характеристикой успеха его протекания, отражающей степень благоприятности психологической атмосферы в образовательном учреждении, единство целевых установок и уровень коммуникативных отношений между участниками образовательного процесса. Удовлетворенность учеников и учителей в немалой мере определяется и возможностью их самореализации в учебном процессе, включая востребованность творческого потенциала. Этот показатель также характеризует и степень учебно-материального оснащения образовательного учреждения.

При выборе показателей нами прежде всего учитывались те характеристики, которые выражают позиции школьников как субъектов обучения. Позиция субъекта обучения (а не объекта педагогических воздействий) проявляется в том, что ребенок не только усваивает содержание учебного материала, но и сам в определенной степени регулирует, контролирует, видоизменяет и корректирует свою познавательную деятельность. Субъективная (активная) позиция ученика отражается в его мотивации, в уровне организованности учебной деятельности (прежде всего в выработанных способах учебной работы), в наличии у школьника определенного отношения к различным жизненным ценнос-

тям и к отдельным сторонам образовательного процесса, существующего в той школе, где он учится. Отражение названных субъективных позиций ученика в показателях деятельности образовательного учреждения позволит говорить о наличии или отсутствии в нем определенных условий развивающего обучения, о приоритетности в выборе субъект-субъектного (лично ориентированного) или субъект-объектного (учебно-дисциплинарного) взаимодействия. Снижение мотивации обучения, несформированность учебной деятельности, отсутствие ценностных ориентаций у школьников, их неудовлетворенность учебным процессом будут указывать на недостаточное внимание работников образовательного учреждения к этим важным аспектам педагогической деятельности, на невыполнение ими своих главных задач.

Результаты деятельности школы являются результатами функционирования педагогической системы и характеризуются множественностью существенных свойств, которыми система обладает в данный момент. Поэтому для нас было невозможно ограничиться одним-двумя критериями и только на их основе судить о результатах деятельности школы. С другой стороны, мы стремились ограничить набор психолого-педагогических показателей, поскольку их разработка осуществляется не столько в целях их теоретической проработки, сколько ради реального использования в школах.

Выбирались лишь те показатели, которые объединяли в себе полный комплекс усилий педагогов школы, с учетом целостности их воздействия на учеников. Кроме того, выбранные показатели соответствуют целям развития личности, отражают работу педагогов над формированием важных составляющих в структуре личности (мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой), опору на них при организации образовательного процесса.

Особо ценно, что совокупность названных критериев отражает результативность деятельности образовательного учреждения на трех уровнях.

1. Уровень деятельности демонстрирует взаимодействие субъектов образовательного процесса, основные направления педагогической деятельности и степень акцентирования внимания на каждом из них, действенность намеченных педагогических мер.

2. Уровень отношений включает в себя совокупность субъективно-оценочных, сознательно-избирательных позиций участников образовательного процесса и их отношение к различным сторонам школьной действительности. Отношения в любой системе (в том числе педагогической) определяются характером пережи-

ваний каждой отдельной личности, особенностями индивидуального восприятия действительности и характером поведенческих реакций в социальном окружении, осознанными как опыт взаимодействия с другими людьми в определенных образовательных условиях.

3. Уровень поведения формируется внешней и внутренней (психической) активностью всех участников образовательного процесса. Это совокупность человеческих действий и поступков, своеобразие которых зависит от ролевых предложений и групповых норм, преобладающих в конкретной образовательной среде, от ценностных ориентаций.

Каждый из предлагаемых критериев является качественным, так как раскрывает динамику преобразования личностных характеристик учащихся, демонстрирует возникновение психических новообразований в базовых личностных структурах (в мотивационной составляющей, умственном развитии, эмоционально-волевой составляющей, направленности личности) в соответствии с определенными возрастными этапами, а также указывает на те аспекты в деятельности школы, на которые следует обратить более пристальное внимание.

Данные критерии мы имеем возможность выразить (обозначить) количественно:

- уровень развития той или иной характеристики учащегося;
- степень «прироста» уровня развития в определенный временной промежуток;
- оценка определенного уровня достижений ученика.

Объективность результатов измерения обеспечивается использованием тестирования в качестве основного психодиагностического метода.

Одним из важных педагогических критериев деятельности школы на современном этапе принято считать уровень обученности, отражающий степень усвоения учеником знаний по конкретным учебным дисциплинам. В данном пособии этот критерий описываться не будет. Его изучение (измерение, диагностика) возможно при разработке комплекса педагогических тестов по конкретному учебному предмету на каждый цикл обучения (четверть, полугодие, год; тема, раздел, курс).

Это является доступной и выполнимой задачей для любого учителя и психолога, конечно, при условии наличия у них соответствующего опыта в вопросах конструирования педагогических тестов. Правила применения тестов и требования к их составлению достаточно подробно освещены в литературных источниках.

1. *Аванесов В. С.* Научные проблемы тестового контроля знаний. М., 1994.

тям и к отдельным сторонам образовательного процесса, существующего в той школе, где он учится. Отражение названных субъективных позиций ученика в показателях деятельности образовательного учреждения позволит говорить о наличии или отсутствии в нем определенных условий развивающего обучения, о приоритетности в выборе субъект-субъектного (лично ориентированного) или субъект-объектного (учебно-дисциплинарного) взаимодействия. Снижение мотивации обучения, несформированность учебной деятельности, отсутствие ценностных ориентаций у школьников, их неудовлетворенность учебным процессом будут указывать на недостаточное внимание работников образовательного учреждения к этим важным аспектам педагогической деятельности, на невыполнение ими своих главных задач.

Результаты деятельности школы являются результатами функционирования педагогической системы и характеризуются множественностью существенных свойств, которыми система обладает в данный момент. Поэтому для нас было невозможно ограничиться одним-двумя критериями и только на их основе судить о результатах деятельности школы. С другой стороны, мы стремились ограничить набор психолого-педагогических показателей, поскольку их разработка осуществляется не столько в целях их теоретической проработки, сколько ради реального использования в школах.

Выбирались лишь те показатели, которые объединяли в себе полный комплекс усилий педагогов школы, с учетом целостности их воздействия на учеников. Кроме того, выбранные показатели соответствуют целям развития личности, отражают работу педагогов над формированием важных составляющих в структуре личности (мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой), опору на них при организации образовательного процесса.

Особо ценно, что совокупность названных критериев отражает результативность деятельности образовательного учреждения на трех уровнях.

1. Уровень деятельности демонстрирует взаимодействие субъектов образовательного процесса, основные направления педагогической деятельности и степень акцентирования внимания на каждом из них, действенность намеченных педагогических мер.

2. Уровень отношений включает в себя совокупность субъективно-оценочных, сознательно-избирательных позиций участников образовательного процесса и их отношение к различным сторонам школьной действительности. Отношения в любой системе (в том числе педагогической) определяются характером пережи-

ваний каждой отдельной личности, особенностями индивидуального восприятия действительности и характером поведенческих реакций в социальном окружении, осознанными как опыт взаимодействия с другими людьми в определенных образовательных условиях.

3. Уровень поведения формируется внешней и внутренней (психической) активностью всех участников образовательного процесса. Это совокупность человеческих действий и поступков, своеобразие которых зависит от ролевых предложений и групповых норм, преобладающих в конкретной образовательной среде, от ценностных ориентаций.

Каждый из предлагаемых критериев является качественным, так как раскрывает динамику преобразования личностных характеристик учащихся, демонстрирует возникновение психических новообразований в базовых личностных структурах (в мотивационной составляющей, умственном развитии, эмоционально-волевой составляющей, направленности личности) в соответствии с определенными возрастными этапами, а также указывает на те аспекты в деятельности школы, на которые следует обратить более пристальное внимание.

Данные критерии мы имеем возможность выразить (обозначить) количественно:

- уровень развития той или иной характеристики учащегося;
- степень «прироста» уровня развития в определенный временной промежуток;
- оценка определенного уровня достижений ученика.

Объективность результатов измерения обеспечивается использованием тестирования в качестве основного психодиагностического метода.

Одним из важных педагогических критериев деятельности школы на современном этапе принято считать уровень обученности, отражающий степень усвоения учеником знаний по конкретным учебным дисциплинам. В данном пособии этот критерий описываться не будет. Его изучение (измерение, диагностика) возможно при разработке комплекса педагогических тестов по конкретному учебному предмету на каждый цикл обучения (четверть, полугодие, год; тема, раздел, курс).

Это является доступной и выполнимой задачей для любого учителя и психолога, конечно, при условии наличия у них соответствующего опыта в вопросах конструирования педагогических тестов. Правила применения тестов и требования к их составлению достаточно подробно освещены в литературных источниках.

1. *Аванесов В. С.* Научные проблемы тестового контроля знаний. М., 1994.

2. Люсин Д. В. Основы разработки и применения критериально-ориентированных педагогических тестов: Учеб. пособие для слушателей курсов повышения пед. квалификации. М., 1993.
 3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
 4. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий: Учеб. пособие для преподавателей. М., 1991.
 5. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий // Химия в школе. 1993. № 1. С. 24—28.
 6. Математика в помощь педагогу: Метод. рек. для студ. пед. ин-та. Куйбышев, 1981.
 7. Майоров А. Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. СПб., 1996.
- В то же время тесты по ряду учебных предметов уже разработаны многими педагогами страны и широко распространяются.
1. Выборова В. Е., Махмурян Н. С. Проверь себя: Тесты по английскому языку для средней школы. М., 1996.
 2. Акимова М. Н., Бодягина В. Е. Диагностика факторов успешности учебной деятельности при переходе из начальной школы в среднюю. Самара, 1996.
 3. Есина И. В. Тестовая экзаменационная работа по органической химии // Химия в школе. 1996. № 2. С. 41.
 4. Захарова Н. К. Тестовые задания по теме «Глюкоза» // Химия в школе. 1996. № 3. С. 45.
 5. Лернер Г. И. Биология: Тесты и задания для поступающих в вузы. М., 1997.
 6. Мильяр А. П. 300 тестовых заданий по английской грамматике. М., 1997.
 7. Мухаметзянова Ф. С. Тестирование как одна из форм итогового контроля знаний учащихся: Метод. пособие. Ульяновск, 1993.
 8. Петрова Н. Н. Тесты по географии. Классы 6—10: Метод. пособие. М., 1997.
 9. Малюшкин А. Б., Иконническая Л. Н. Тестовые задания по русскому языку. 5—11 класс. М., 2004.
 10. Тесты: Сборник: 11 класс: Варианты и ответы государственного тестирования: Пособие для подготовки к тестированию. М., 1997.
 11. Гуленкова М. А. Тестовые задания по ботанике. М., 2002.
 12. Крючкина Н. Б. Дидактические игры, тесты, загадки по истории древнего мира. Методическое пособие. М., 2003.
- Психологический аспект обучения позволяет абстрагироваться от каждого учебного предмета и сфокусировать внимание на более важной стороне обучения — сформированности учебной деятельности у школьников, выявить, насколько школа выполняет свое главное предназначение — учит ли детей учиться?

Как уже было сказано, предложенный перечень критериев нельзя считать исчерпывающим. При желании он может быть дополнен, в том числе и опосредованными критериями, например:

- психологический климат в школьном коллективе в целом;
- эмоциональное самочувствие участников образовательного процесса;

- профессиональная компетентность учителей в данной школе.

Эти критерии не могут предлагаться в качестве целей деятельности образовательного учреждения, однако их влияние на результаты образовательного процесса очевидно: между ними и образовательными результатами существует непосредственная связь, прямая корреляция (зависимость).

При выборе критериев это было нами учтено. Психологический климат и эмоциональное самочувствие участников образовательного процесса, несомненно, отразятся при выявлении степени удовлетворенности/неудовлетворенности различными сторонами его организации, условиями образовательной среды конкретного учреждения.

Целью предлагаемого пособия является обстоятельный анализ указанных выше показателей результативности образовательного процесса в школе. Необходимость рассмотрения этого вопроса обусловлена тем, что назрела необходимость выработки единой критериальной базы для оценки эффективности деятельности образовательных учреждений. Договоренность о единых критериях оценки образовательного процесса дает возможность:

- оценивать степень продвижения образовательных учреждений, педагогических коллективов в достижении ими педагогических целей (в обучении, воспитании, развитии детей);

- коллективу каждой школы объективно судить об успехе/неудаче своей деятельности, намечать пути преодоления недостатков в проблемных областях;

- стимулировать у учителей способность видеть и работать как на процесс, так и на результат, осознавать свою ответственность (нести ее) за итоги своей трудовой деятельности, выделять проблемные аспекты в педагогической работе;

- способствовать просвещению педагогических работников в вопросах качественной диагностики образовательного процесса; предупреждать и исправлять ошибки в применении диагностических процедур, в использовании диагностического инструментария, а значит, не допускать искажения реальной картины образовательного процесса в школе.

Выработка единых показателей результативности образовательного процесса позволит создать стабильную методическую систему психолого-педагогических измерений. В силу этого настоя-

шее издание адресовано руководителям, заместителям руководителей образовательных учреждений, научным руководителям и консультантам, педагогам, склонным к исследовательской работе, психологам.

Рекомендуемая литература

1. *Гуревич И.* Сверка часов, или Как согласовать позиции администрации и педагогического коллектива // Директор школы. 1994. № 1. С. 21—27.

2. *Майоров А.Н.* Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. СПб., 1996.

3. *Майоров А.Н., Сахарчук Л.Б., Сотов А.В.* Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. СПб., 1982.

4. Педагогические технологии: что такое и как их использовать в школе: Практико-ориентированная монография. М.; Тюмень, 1994.

5. *Пенькова Р.И.* Технология управления процессом воспитания молодежи: Учеб. пособие. Самара, 1994.

6. *Полонский В.М.* Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. М., 1995.

7. *Уилмс Д.* Системы мониторинга и модель «вход-выход» // Директор школы. 1995. № 1. С. 36—41.

8. *Чечель И.* Сочетая фантазию с реальностью: О том, как начинать и вести преобразование школы // Директор школы. 1994. № 1. С. 65—67.

Часть I

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ И СФОРМИРОВАННОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Образовательное учреждение, по определению «Закона об образовании», является социальным институтом, обеспечивающим всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка.

Главными функциями школы являются образование и воспитание. Различение этих функций, безусловно, следует считать сугубо ориентировочным. Образовательная и воспитательная функции в любом образовательном учреждении тесно переплетены. Однако разделение функций полезно для того, чтобы структурировать изложение материала и определить отдельные показатели результативности деятельности образовательного учреждения.

К предмету образовательной деятельности школы следует отнести обеспечение для конкретного ребенка определенного уровня образованности, позволяющего успешно адаптироваться в современной материально-технической и социальной среде.

Образованность человека складывается из набора соответствующих уровню развития общества знаний, умений и навыков. Знания, существующие в определенный момент функционирования общества, не могут быть вечными. Они меняются и расширяются. Навыки, полученные однажды, должны применяться на протяжении жизни в различных ситуациях, то есть обладать гибкостью. Поэтому сегодня не вызывает сомнения необходимость в доминировании развивающей функции школьного обучения.

Развивающий эффект школьного обучения зависит от присутствия учебных задач, которые ставят перед ребенком в том или ином классе, в зоне ближайшего развития, определенной уровнем его общего умственного развития. Зона ближайшего развития расширяется за счет правильно организованного процесса обучения. Деятельность школы будет эффективна лишь тогда, когда, как писал Л.С. Выготский, школьное обучение «ведет за собой развитие». На практике важно тщательно следить за тем, чтобы не возникло обратной ситуации, когда обучение, не достигающее уровня уже имеющегося интеллектуального потенциа-

ла конкретного школьника, «тормозит» его развитие, или, наоборот, далеко оторвавшись от реальных возможностей, ничего не дает школьнику, так как выходит за пределы его зоны ближайшего развития [1].

Успех деятельности образовательного учреждения характеризуется тем, насколько процесс обучения в конкретном образовательном учреждении способствует умственному развитию учеников. Умственное развитие определяется как совокупность умственных способностей человека. В основе умственного развития лежит интеллект — присущий каждому человеку психофизиологический механизм, который служит условием и предпосылкой приобретения, переработки и применения поступающей информации, являясь условием усвоения опыта. В течение жизни интеллект человека под влиянием этого опыта развивается, получая новую информацию о мире.

Составляющими умственного развития являются знания, умения и навыки, а также умственные (интеллектуальные) действия, сформировавшиеся в процессе приобретения этих умений и знаний. Оценки по отдельным школьным предметам, отражая качество знаний, умений и навыков, еще не дают информации о том, как идет развитие логических операций мышления у каждого школьника. Для этого существует специальная диагностика умственного развития.

Диагностика умственного развития направлена на выявление уровня совершенства мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, осуществляемых на материале конкретных учебных дисциплин, на выявление форм и методов мыслительной деятельности школьника, уровня его интеллектуального развития, на формирование системы представлений и понятий, образующих общую научную картину мира.

Для измерения уровня умственного развития школьников в психологической науке разработан специальный инструментарий. Естественно, что все выделенные показатели умственного развития подчиняются закону возрастного изменения и требуют строгого учета возрастных особенностей школьников. Кроме того, в качестве показателя результативности деятельности образовательного учреждения могут выступать особенности происходящих в умственном развитии изменений. Только в том случае, если школьное обучение обеспечивает прирост и положительную динамику всех показателей умственного развития, деятельность образовательного учреждения можно считать эффективной. Наиболее ярко динамику умственного развития школьников можно проследить при изучении так называемых «критических» точек. «Критическими» точками умственного развития в психологии

называют возрастные периоды жизни ребенка, когда происходит переход количественного накопления знаний, умений и навыков в качественные изменения в структуре интеллекта, а именно в новые формы переработки информации. Такими критическими точками можно считать возрасты 7, 10, 13, 15 и 17 лет. Именно в эти возрастные периоды происходит переход с одной стадии развития мышления на другую и перестраивается работа психики по переработке полученной информации.

Рассматривая работу психики над оперированием знаниями, можно выделить в ней несколько этапов: приобретение знаний, их применение, их преобразование и сохранение. Система приобретения знаний характеризуется таким показателем, как обучаемость. Под обучаемостью понимается совокупность интеллектуальных свойств, от которых зависит продуктивность учебной деятельности (определение З.И. Калмыковой). Среди этих свойств наиболее значимыми являются [2; 3]:

- 1) способность к обобщению в мыслительной деятельности;
- 2) осознанность — возможность корректировать деятельность с учетом ошибок;
- 3) гибкость — возможность перестраивать привычные действия;
- 4) устойчивость — перенос знакомых действий в новые условия;
- 5) самостоятельность и восприимчивость к помощи.

Способность к применению знания отождествляется с интеллектом как способностью решать задачи на основе имеющихся знаний (тестовый интеллект).

Процесс преобразования знаний определяется креативностью (общей творческой способностью). Обучаемость, интеллект, креативность как процессы работы психики представляют собой базовые характеристики образованности. Они перестраиваются постепенно под влиянием многих факторов. В указанные выше возрастные периоды происходят комплексные (взаимосвязанные) изменения, что и позволяет как мышлению, так и уровню образованности в целом перейти на новую стадию развития. Однако эти комплексные изменения не происходят сами по себе. Они должны быть подготовлены всем процессом обучения, его развивающей направленностью. Следовательно, эффективность образовательного процесса в школе проявляется в тех качественных характеристиках умственного развития школьников, которые лежат в основе общей образованности, а именно: интеллекте, обучаемости и креативности.

Процесс умственного развития ребенка тесно связан с общими условиями основных форм человеческой деятельности, а также с отдельными ее видами. Особой задачей школы по выполнению

образовательной функции является формирование учебной деятельности. Эта задача актуальна в связи с обеспечением высокого уровня образованности школьников.

Уровень образованности человека определяется развитием способности к познавательной ориентировке в окружающей действительности, то есть умением самостоятельно добывать знания. Это умение обеспечивается сформированностью у человека учебной деятельности, приобщением к культуре познавательного труда. Уровень сформированности учебной деятельности является следующим показателем результативности деятельности образовательного учреждения.

Специальное рассмотрение учебной деятельности показало, что она состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов. Д.Б. Эльконин выделяет несколько компонентов учебной деятельности.

1. Учебно-познавательные мотивы. Целенаправленная учебная деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть непосредственно связанные с ее содержанием мотивы приобретения обобщенных способов действий или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то благодаря этому наполняются содержанием мотивы общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

2. Учебные задачи. Учебная задача — это цель, которая ставится перед учащимися в форме проблемы. Последняя создает учебную ситуацию, разрешая которую, учащиеся осуществляют поставленную цель — овладевают нужными знаниями и умениями. Максимальное развитие этого компонента учебной деятельности подразумевает умение самопостановки учащимися учебных задач.

3. Учебные действия, с помощью которых учащиеся решают поставленные задачи. Такими действиями являются следующие: вычленение проблемы из учебной задачи; выявление общего способа разрешения проблемы на основе анализа; моделирование способов разрешения учебных проблем; контроль и оценка хода и результатов учебной деятельности.

Такова структура учебной деятельности в ее развернутой и зрелой форме. Однако такой она становится лишь на определенном этапе своего формирования. Наблюдения показывают, что в самом начале своего формирования учебная деятельность школьника далека от зрелой формы. Более того, она может быть не сформирована и на протяжении всех лет обучения. Это зависит от конкретного содержания усваиваемого материала и организации процесса обучения. Несформированность учебной деятельности приводит к механическому усвоению учебного материала

и делает невозможным его практическое применение в меняющихся условиях жизни, что снижает адаптивность человека. Важнейшей задачей школы является привлечение школьника к полноценной учебной деятельности. Учебная деятельность, осуществляемая под руководством учителя, должна превращаться в самостоятельную, сознательную, организованную самим учащимся деятельность, т.е. в самообучение.

Целенаправленная учебная деятельность начинает формироваться у учащихся с первых дней занятий в школе. Завершается ее формирование обычно к 7—8 классам. Следует отметить, что при любом способе обучения у некоторых учащихся стихийно может сформироваться целенаправленная учебная деятельность. Но, как показывают исследования, лишь при целенаправленном и плановом характере формирования такой деятельности ученик становится готовым к самообучению вне условий организованного воздействия.

Формирование способности к самообучению у школьников — это процесс, основные этапы которого зафиксированы во временных ступенях школьного обучения. Чтобы отследить, насколько успешно в образовательном учреждении осуществляется формирование способности к самообучению у учащихся, необходимо диагностировать качество учебной деятельности при переходе с одной ступени обучения на другую: в начале обучения, при переходе от начальной школы к средней, а также при переходе со второй ступени образования на третью. Как показывает опыт, временные точки диагностики уровня сформированности учебной деятельности школьников и уровня их умственного развития в основном совпадают. Следовательно, диагностика показателей реализации обучающей функции школы может быть осуществлена на определенных этапах обучения учеников.

В соответствии с представленной выше спецификой качественных изменений в умственном развитии школьников и закономерностей становления учебной деятельности можно выделить особые «показательные» этапы школьного образования. Диагностика, проведенная на этих этапах, позволит выявить качественные изменения и определить общие тенденции в умственном развитии и формировании учебной деятельности у школьников, т.е. наиболее достоверно представить результаты образовательного процесса с точки зрения общей образованности учащихся.

I этап — поступление в школу. Задачи этапа: выявить фоновый уровень умственного развития и сформированность предпосылок к участию в учебной деятельности.

II этап — переход из начальной школы в среднюю. Задачи: выявить изменения в умственном развитии школьников, определить общую тенденцию такого развития, спрогнозировать степень

успеха адаптации учащихся к обучению в средней школе; выделить учащихся, нуждающихся в коррекции умственного развития.

III этап — интеллектуального и познавательного самоопределения. Задачи: определить умственный «профиль» и изучить качество и уровень усвоения базовых учебных предметов учащимися; выявить уровень развития теоретического и практического интеллекта; определить приоритетное развитие гуманитарных, математических и технических способностей; измерить развитие различных функций интеллекта.

IV этап — итоговый. Задачи: изучить общий уровень умственного развития и сформированности учебной деятельности у выпускников средней школы, проанализировать качество овладения понятиями и логическими операциями на материале основных учебных дисциплин, оценить способность к наглядному и образному мышлению, а также получить характеристику скорости протекания процессов мышления и общей креативности, т.е. на последнем этапе мы получаем характеристику общей образованности учащихся.

Для реализации поставленных задач должен быть использован специально подобранный инструментарий. В основу комплектования пакета тестовых методик нами были положены четыре принципа.

1. Валидность по отношению к выделенным показателям. Методики должны быть направлены на измерение уровня умственного развития школьников, сформированности учебной деятельности и отражать такие показатели, как общая осведомленность и овладение основными учебными курсами, овладение базовыми мыслительными операциями, уровень общей креативности, а также способность к осуществлению операций учебной деятельности: вычленение проблемы из учебной задачи (принятие инструкции), выявление общего способа разрешения проблемы (установление закономерностей), контрольно-оценочные действия (действия самоконтроля).

2. Стандартизированность исследовательских процедур. Подобранные методики должны предусматривать в своем содержании унифицированные процедуры проведения, обработки и интерпретации полученных данных, так как возникает необходимость сравнения результатов.

3. Сопоставимость тестовых показателей методик, используемых на различных этапах возрастного становления учащегося. Необходимо выявить динамику умственного развития и формирование учебной деятельности. В связи с этим необходимо использовать методики, дающие сопоставимые показатели, но с учетом возрастного аспекта.

4. Экономичность. В связи с загруженностью педагогов и учащихся необходим пакет методик, требующих минимальных вре-

менных, организационных и материальных затрат, но в то же время дающих возможно полную информацию о всех сторонах диагностируемых процессов.

Представляем систему возрастной диагностики умственного развития и способности к учебной деятельности, созданную в соответствии с вышеуказанными принципами.

Рассмотрим конкретные психодиагностические методики и их отношение к этапам школьного обучения, на которых проводится диагностика.

I этап. ПОСТУПЛЕНИЕ В ШКОЛУ

Для диагностики умственного развития и предпосылок к учебной деятельности на I этапе может быть применена программа диагностики психологической готовности к школе, предложенная и апробированная Н.И. Гуткиной [4].

Центральным новообразованием в психике ребенка, которое существенно определяет успех обучения в начальной школе, является произвольность. В умственном развитии произвольность выражается в планомерности выполнения базовых мыслительных операций. Произвольность является основой для формирования важнейших предпосылок к участию в учебной деятельности: умения действовать по правилам, пользоваться правилами для решения задач в изменившихся условиях.

Полная диагностическая программа включает ряд методик:

- 1) по определению доминирования познавательного или игрового мотива в аффективно-потребностной деятельности ребенка;
- 2) выявления внутренней позиции школьника;
- 3) «Домик», позволяющая диагностировать особенности произвольного внимания, сенсомоторики, умения работать по образцу;
- 4) «Да и нет», применяющаяся для диагностики умения ребенка действовать по правилам;
- 5) «Сапожки», направленная на диагностику умения пользоваться правилами для решения задачи и особенностей развития умственных действий;
- 6) «Последовательность событий», предназначенная для изучения особенностей развития мыслительных операций и речи;
- 7) «Звуковые прятки», предназначенная для проверки фонематического слуха.

По результатам методик определяется общий уровень готовности ребенка к школьному обучению и выявляются области затруднений.

В связи с тем, что нас интересуют не все показатели психологической готовности ребенка к школьному обучению, а именно спо-

способность к проведению элементарных мыслительных операций и развитость предпосылок к участию в учебной деятельности, мы приводим сокращенный вариант диагностической программы. Он включает в себя методики, диагностирующие интересующие нас показатели. (Методика и способ обработки результатов приводятся на с. 30—41)

Качественно-количественный анализ результатов обследования каждого школьника должен быть рассмотрен на предмет выявления наличия или отсутствия каждого из изучаемых в методике показателей.

Можно выделить три уровня развитости элементарных мыслительных операций:

- высокий, если ребенок справляется со всеми из следующих заданий: «Домик», «Сапожки», «Последовательность событий»;
- средний, если ребенок справляется хотя бы с одним из указанных заданий;
- низкий, если ребенок не справляется ни с одним из указанных заданий.

Выделяются также три уровня сформированности предпосылок к участию в учебной деятельности:

- высокий, если ребенок справляется с каждым из следующих заданий: «Домик», «Да и нет», «Сапожки»;
- средний, если ребенок справляется хотя бы с одним из названных заданий;
- низкий, если ребенок не справляется ни с одним из названных заданий.

Кроме вычисления индивидуальных показателей, необходимо провести групповой качественно-количественный анализ результатов. С позиции оценки эффективности учебного процесса на I этапе тестирования необходимо вычислить количество учащихся, у которых:

1) хорошо сформирована способность к осуществлению элементарных мыслительных операций. Это дети, на высоком уровне справляющиеся со всеми следующими заданиями: «Домик», «Сапожки», «Последовательность событий». Количество детей, справившихся со всеми тремя заданиями, выражается в процентах от общего количества тестируемых школьников;

2) слабо сформированы способности к осуществлению элементарных мыслительных операций. Это дети, не справившиеся ни с одним из указанных выше заданий. Этот показатель также выражается в процентах от общего количества тестируемых учащихся;

3) мыслительные операции протекают на среднем уровне. Это учащиеся, справляющиеся хотя бы с одним из указанных трех заданий. Показатель выражается в процентах от общего количества учащихся;

4) на высоком уровне развиты предпосылки учебной деятельности. К таким учащимся относятся дети, справившиеся со всеми из следующих заданий: «Домик», «Да и нет», «Сапожки». Показатель выражается в процентах от общего количества тестируемых детей;

5) не развиты предпосылки учебной деятельности. Это дети, не справившиеся с вышеуказанными заданиями. Показатель выражается в процентах от общего количества тестируемых детей;

6) наблюдается средний уровень предпосылок учебной деятельности. Это дети, справляющиеся хотя бы с одним из указанных трех заданий. Показатель выражается в процентах от общего числа обследованных детей.

Полученные процентные показатели информируют о начальном уровне умственного развития и способности к участию в деятельности у детей, начинающих школьное обучение, и служат отправной точкой отслеживания динамики названных критериев.

II этап. ПЕРЕХОД ОТ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К СРЕДНЕЙ

Важнейшим новообразованием в познавательной сфере детей 3—5 классов является становление индуктивного и дедуктивного методов мышления и в этой связи усвоение различных методов обобщения. Наличие данного новообразования у учащихся может быть изучено с помощью группового интеллектуального теста (ГИТ). Тест разработан словацким психологом Дж. Вандой, переведен и адаптирован для российских школьников в Психологическом институте Российской Академии Образования (пер.: М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.) [5].

ГИТ выявляет, насколько испытуемый к моменту обследования овладел предлагаемыми ему в заданиях словами, терминами и научными понятиями, а также его умение выполнять с ними некоторые логические действия, основанные на элементарных мыслительных операциях. Все это характеризует уровень умственного развития испытуемого, существенный для успешного прохождения школьного курса. Кроме того, тест содержит задания на принятие и исполнение инструкций, планирование учебных действий и самоконтроль. Эта информация позволяет судить о степени способности к учебной деятельности.

ГИТ содержит 7 субтестов: исполнение инструкции; арифметические задачи (с самоконтролем исполнения); дополнение предложений (с планированием учебных действий); определение сходства и различия понятий; числовые ряды (с планированием действий, анализом условия и членением проблемы на части); аналогии; символы.

Инструкции, задания и способ обработки результатов приводятся на с. 41—57.

Результаты теста подвергаются как количественной, так и качественной обработке.

Тест дает возможность вычислить относительный интеллектуальный показатель, характеризующий уровень умственного развития конкретного ученика.

Общий первичный показатель по тесту

В ГИТ выделяются следующие уровни умственного развития для учащихся третьих классов:

- ниже 29 баллов — очень низкий;
- 30—49 баллов — низкий;
- 50—69 баллов — близкий к нормальному;
- 70—90 баллов — возрастная норма;
- свыше 90 баллов — высокий.

Для учащихся пятых классов:

- ниже 39 баллов — очень низкий;
- 40—59 баллов — низкий;
- 60—79 баллов — близкий к нормальному;
- 80—100 баллов — возрастная норма;
- свыше 100 баллов — высокий.

Способность к учебной деятельности испытуемого также может быть представлена в уровневых показателях. Для определения уровней необходимо вычислить сумму баллов за выполнение заданий № 1, 2, 3, 5. Максимальная сумма баллов за выполнение этих заданий составляет 80.

Для учащихся третьих классов уровневые показатели распределяются следующим образом:

- ниже 30 баллов — низкий;
- 31—59 баллов — средний;
- свыше 60 баллов — высокий.

Для учащихся пятых классов:

- ниже 40 баллов — низкий;
- 41—69 баллов — средний;
- свыше 70 баллов — высокий.

Для оценки эффективности учебного процесса на II этапе тестирования необходимо вычислить следующие показатели:

1) количество учащихся, уровень умственного развития которых характеризуется как высокий;

2) количество учащихся, уровень умственного развития которых характеризуется как возрастная норма или близкий к норме;

3) количество учащихся с низким уровнем умственного развития;

- 4) количество учащихся с высоким уровнем сформированности учебной деятельности;
- 5) количество учащихся со средним уровнем сформированности учебной деятельности;
- 6) количество учащихся с низким уровнем сформированности учебной деятельности.

Все показатели необходимо выразить в процентах от общего количества обследуемых детей.

III этап. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Решение задач третьего этапа диагностики требует применения комплексной методики, не только характеризующей количественный уровень умственного развития школьников, но и дающий возможность подробно определить качественный уровень. Такой методикой, на наш взгляд, является тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра [6]. При создании теста Амтхауэр исходил из концепции, согласно которой интеллект является специализированной подструктурой в целостной структуре личности и тесно связан с другими компонентами личности, такими, как волевая и эмоциональная составляющие, интересы и потребности. Интеллект понимается как единство некоторых психических способностей, развитие которых определяется не столько генетическими особенностями, сколько процессом и методикой обучения как приобщения к культуре. При оптимально организованном процессе обучения в подростковом возрасте у человека развиваются умственные новообразования, обеспечивающие формирование такой структуры познавательного начала личности, которая сохраняется на протяжении всей жизни и отвечает за получение и переработку информации о внешнем мире. Другими словами, можно вычислить показатели умственного развития подростков, которые характеризуют познавательную адаптивность личности в окружающем мире. Они свидетельствуют об эффективности образовательного процесса.

Наиболее важными интеллектуальными компонентами Амтхауэр считает вербальный, счетно-математический, пространственный и мнемический. Эти компоненты подвергаются диагностике при помощи теста. Тест состоит из девяти субтестов, каждый из которых направлен на диагностику различных компонентов:

- логический отбор: исследование индуктивного мышления и чутья языка;
- определение общих черт: исследование способности к абстрагированию, обобщению, оперированию вербальными понятиями;
- аналогии: анализ комбинаторных способностей;

- классификации: оценка развитости основной мыслительной операции;
- задания на счетные операции: оценка уровня развития практического математического мышления;
- ряды чисел: анализ индуктивного мышления;
- выбор фигур: исследование пространственного воображения;
- задания с кубиками: исследование комбинаторных способностей и внутреннего плана умственных действий;
- задания на способность сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное.

Текст методики смотрите на с. 58—73.

По результатам данной методики мы можем выделить несколько групп детей по уровню умственного развития. Определение уровня осуществляется на основе ряда нормативных показателей, приведенных ниже.

Об уровне способности к учебной деятельности мы можем судить по результату теста Амтхауэра, в качестве которого выступают практический или теоретический уровни осмысления информации об окружающем мире. Необходимо подсчитать отдельно результаты по первым четырем и по следующим пяти субтестам.

Если суммарная оценка первых четырех субтестов превышает суммарную оценку следующих пяти субтестов, то у испытуемого больше развиты способности к теоретизированию (он вышел на уровень теоретического осмысления информации о мире). Если наоборот, то преобладают практические способности.

Для оценки эффективности образовательного процесса в школе важно получить и следующие групповые показатели теста:

- количество учащихся с высоким уровнем умственного развития (высоким тестовым баллом), выраженное в процентах от общего количества испытуемых;
- количество учащихся с низким уровнем умственного развития, выраженное в процентах от общего количества испытуемых;
- количество учащихся с преобладанием теоретических интеллектуальных способностей, выраженное в процентах от общего количества испытуемых;
- количество учащихся с преобладанием практического интеллекта и низким уровнем теоретического, что является показателем отсутствия теоретического осмысления.

IV этап. ИТОГОВЫЙ

На итоговом этапе диагностики, в связи с отсутствием возможности дальнейшей корректировки влияния учебно-воспитательного процесса на развитие познавательных способностей

школьника, подробный качественный анализ всех составляющих умственного развития и способностей к учебной деятельности теряет свою актуальность. С нашей точки зрения, на этом этапе наибольший интерес представляет **интегральный показатель** общих познавательных способностей человека, выражающий познавательную активность субъекта, его возможности по получению, сохранению, переработке и использованию знаний об окружающем мире, готовность к быстрому усвоению новых навыков и умений и к осуществлению необходимой внутренней перестройки при изменении условий деятельности.

Измерение интегрального показателя общих познавательных способностей старшеклассников может быть осуществлено с помощью краткого отборочного теста (КОТ) [7].

КОТ является адаптацией теста Вандерлика. Структура адаптированного теста соответствует структуре общих познавательных способностей, лежащих в основе такого свойства человека, как обучаемость. Тест был разработан как отборочный и предназначался для людей, претендующих на дальнейшее обучение. Однако тест позволяет получить развернутую характеристику познавательных способностей, лежащих в основе не только дальнейшего обучения, но и познавательной адаптации субъекта в мире в целом.

Тест предусматривает диагностику следующих показателей:

- общая осведомленность;
- способность обобщения и анализа;
- гибкость мышления;
- инертность мышления, переключаемость;
- скорость и точность восприятия;
- глубина лексического запаса, грамотность;
- выбор оптимальной стратегии при решении задач, ориентировка в материале;
- пространственное воображение;
- креативность.

Таким образом, показатель теста является комплексным многопараметрическим показателем познавательного уровня развития человека. Специально проведенные исследования показали, что он напрямую зависит от уровня образованности.

Тест состоит из 50 заданий, расположенных последовательно по принципу нарастания трудности.

Текст заданий и ключи обработки приведены на с. 74—80.

Индивидуальные результаты выполнения теста подвергаются количественной и качественной обработке.

При количественной обработке результатов выполнения теста подсчитывается единственный интегральный показатель — число правильно решенных задач.

Значение тестового показателя относит учащегося 10—11 классов к одному из трех уровней познавательного развития:

- высокому — свыше 25 баллов;
- среднему — от 16 до 24 баллов;
- низкому — 15 баллов и ниже.

Качественный анализ результатов КОТ позволяет выделить такие аспекты познавательного уровня развития, за счет которых может быть осуществлена успешная адаптация, и такие аспекты, которые не дают возможности быстро адаптироваться. Так, задания 10, 13 требуют применения навыков произвольности, высокой концентрации и распределения внимания.

Задания 2, 5, 6, 7, 9, 11, 16, 19, 24, 28, 30, 43, 47, 48 определяют уровень общей осведомленности и развития лингвистических способностей ученика, то есть характеризуют качество гуманитарной образованности.

Уровень образованности в области точных наук выражается в успехе выполнения числовых заданий и заданий на установление закономерностей с геометрическими фигурами (13, 17, 22, 25, 27, 33, 42, 44, 46, 50).

Задания 29, 32, 49 дают возможность получить данные об уровне пространственного ориентирования и абстрактно-логического мышления человека.

Определение эффективности образовательной деятельности в образовательном учреждении предполагает следующую обработку данных:

- поиск показателя, выражающего количество учащихся, обладающих высоким уровнем познавательного развития, вычисление количества учащихся со средним уровнем познавательного развития;
- вычисление количества учащихся с низким уровнем познавательного развития.

Все данные необходимо представить в процентах от общего количества обследуемых школьников.

Обширную информацию о качестве образовательного процесса на итоговом этапе может дать качественный анализ групповых данных.

Подсчитав среднее количество правильно выполненных заданий гуманитарного и «точного» профиля в исследуемой группе и сравнив их результаты между собой, можно сделать приблизительные выводы об уровне образованности учащихся школы в гуманитарной области или в области точных наук.

Эти данные могут помочь при определении достижений и выявлении проблем в учебно-воспитательном процессе в школе, но не могут выступать основанием для однозначного вывода о качестве работы педагогов, ведущих предметы анализируемых профилей.

ИТОГОВАЯ ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В результате проведенных измерений умственного развития и сформированности учебной деятельности школьников можно получить информацию о качестве образовательного процесса и его эффективности. Анализ результатов ставит задачу не оценивать ориентацию учебно-воспитательного процесса, а изучать его влияние на развитие познавательного начала личности и общий уровень ее образованности, выделять достижения и проблемы, намечать пути решения проблем и способы оптимизации образовательного процесса.

Решение этой задачи обеспечивается с помощью нижеследующего алгоритма обработки и анализа результатов.

1. Необходимо сравнить между собой процентные показатели количества учащихся, имеющих высокий и выше среднего уровни умственного развития на каждом этапе диагностики.

2. Сравнить процентные показатели количества учащихся, имеющих средний уровень умственного развития на каждом этапе.

3. Сравнить процентные показатели количества детей с низким уровнем умственного развития, полученные на каждом этапе. Для сравнения может быть применен *t*-критерий Стьюдента (критерий значимости различий).

Деятельность образовательного учреждения с точки зрения влияния учебно-воспитательного процесса, способности к учебной деятельности и общий уровень образованности на умственное развитие учащихся может быть признана эффективной в случае структурной перестройки процентных показателей количества детей по различным уровням умственного развития, если:

а) наблюдается тенденция значимого увеличения количества детей с высоким уровнем умственного развития и сформированности учебной деятельности за счет перехода на высокий уровень с низкого и среднего;

б) наблюдается тенденция значимого уменьшения количества детей с низким уровнем умственного развития и сформированности учебной деятельности за счет перехода с низкого уровня на средний и высокий.

Проблемы в деятельности образовательного учреждения очевидны тогда, когда от этапа к этапу наблюдается обратная тен-

денция (количество детей с высоким уровнем умственного развития и сформированности учебной деятельности уменьшается, а количество детей с низким уровнем — увеличивается), или ситуация остается неизменной (т.е. нет значимых различий по уровням от этапа к этапу, отсутствует положительная динамика).

СИСТЕМА ВОЗРАСТНОЙ ДИАГНОСТИКИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Методики диагностики умственного развития и предпосылок учебной деятельности на этапе поступления ребенка в школу

Методика «Домик» (разработана Н.И. Гуткиной)

Методика представляет собой задание по срисовыванию картинки, изображающей домик, отдельные элементы которого составлены из прописных букв (рис. 1). Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, способность точно скопировать его, особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Инструкция испытуемому: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе надо нарисовать точно такую же картинку, какую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладется листок с «Домиком»). Не торопись, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно таким же, как на образце. Если ты что-то не так нарисуешь, то стирать резинкой

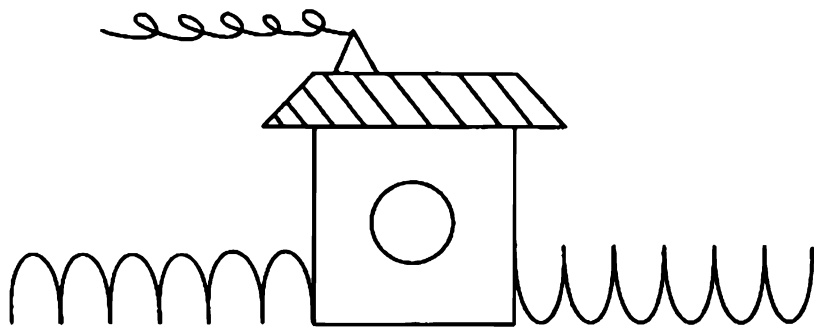


Рис. 1. «Домик»

или пальцем неправильный элемент нельзя (необходимо проследить, чтобы у испытуемого не было резинки), а следует поверх него или рядом нарисовать требуемый элемент правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

По ходу работы испытуемого необходимо зафиксировать следующее:

- 1) какой рукой ребенок рисует (правой или левой);
- 2) технику работы с образцом: часто ли испытуемый смотрит на него, проводит ли воздушные линии над ним, повторяющие его контуры, сверяет ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисует по памяти;
- 3) быстро или медленно проводит линии;
- 4) отвлекаемость во время работы;
- 5) высказывания и вопросы во время рисования;
- 6) сверяет ли испытуемый после окончания работы свой рисунок с образцом.

Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему следует предложить проверить, все ли у него нарисовано верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, он может их исправить, но это должно быть зарегистрировано экспериментатором. Обработка результатов проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. Ошибками считаются:

а) отсутствие какой-либо детали рисунка (4 балла). На рисунке могут отсутствовать забор (одна или обе половины), дым, труба, крыша, штриховка на крыше, окно, линия, изображающая основание домика;

б) увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка (3 балла за каждую увеличенную деталь);

в) неправильно изображенный элемент рисунка (2 балла). Неправильно могут быть изображены колечки дыма, забор, штриховка на крыше, окно, труба. Причем, если неправильно нарисованы элементы, из которых состоит правая (левая) часть забора, 2 балла начисляется не за каждый неправильно изображенный элемент, а за всю правую (левую) часть забора целиком. То же самое относится и к колечкам дыма, выходящим из трубы, и к штриховке на крыше дома — 2 балла начисляется не за каждый неправильный элемент, а за весь неверно скопированный дым, не за каждую неправильную линию в штриховке, а за всю штриховку в целом. Правая и левая части забора оцениваются отдельно. Так, если неправильно скопирована правая часть, а левая — правильно (или наоборот), то испытуемый получает за нарисованный забор 2 балла, если же допущены ошибки и в правой, и в левой частях, то испытуемый получает 4 балла (за каждую часть

по 2 балла). Если часть правой (левой) стороны забора скопирована верно, а часть неверно, то за это начисляется 1 балл; то же самое относится и к колечкам дыма, и к штриховке на крыше — если некоторые элементы дыма срисованы правильно, а другие — нет, то вся штриховка оценивается в 1 балл.

Неверно воспроизведенное количество элементов в рисунке не считается за ошибку, то есть неважно, сколько будет колечек дыма, палочек в заборе или линий в штриховке крыши;

г) неправильное расположение деталей в пространстве рисунка (1 балл). К ошибкам этого рода относятся: расположение забора не на общей с основанием домика линии, а как бы подвешенным в воздухе или ниже линии основания домика; смещение трубы к левому углу крыши: существенное смещение окна в какую-либо сторону от центра; отклонение колечка дыма более чем на 30° от горизонтали; основание крыши по размеру соответствует основанию домика, а не превышает его (на образце крыша нависает над домиком);

д) отклонение прямых линий от заданного направления (1 балл). Сюда относится перекося вертикальных и горизонтальных линий (более чем на 30°), из которых состоят домик и крыша; «заваливание» (более чем на 30°) элементов забора; изменение угла наклона боковых линий крыши (расположение их под прямым или тупым углом к основанию крыши вместо острого); отклонение линии основания забора более чем на 30° от горизонтальной линии;

е) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (1 балл за каждый разрыв). В том случае, если линии штриховки на крыше не достигают линии крыши, 1 балл ставится за всю штриховку в целом, а не за каждый неверный элемент штриховки;

ж) наложение одной линии на другую (1 балл за каждое наложение). В случае, когда линии штриховки на крыше выходят за границы крыши, 1 балл ставится за всю штриховку в целом, а не за каждую неверную линию штриховки.

Задание считается выполненным, если испытуемый набрал менее 6 баллов.

Методика «Да и нет» (разработана Н.И. Гуткиной)

Методика применяется для исследования умения действовать по правилам.

Методика является модификацией известной детской игры «Да и нет». По ходу игры ведущий задает ее участникам такие вопросы, на которые проще всего ответить словами «да» и «нет», а

также употребив названия цветов (белого или черного). Но именно этого по условиям игры делать нельзя.

Инструкция испытуемому: «Сейчас мы будем играть в игру, в которой нельзя произносить слова «да» и «нет». Повтори, пожалуйста, какие слова нельзя произносить? (Испытуемый повторяет эти слова.) Теперь будь внимателен, я буду задавать тебе вопросы, отвечая на которые нельзя произносить слова «да» и «нет». Понятно?»

После того как испытуемый подтвердит, что ему ясны правила игры, экспериментатор начинает задавать ему вопросы, провоцирующие его на ответы «да» и «нет».

1. Ты хочешь идти в школу?
2. Ты любишь слушать сказки?
3. Ты любишь смотреть мультфильмы?
4. Тебе нравится гулять по лесу?
5. Ты любишь играть?
6. Ты хочешь учиться?
7. Ты любишь играть во дворе с ребятами?
8. Тебе нравится болеть?
9. Ты любишь смотреть телевизор?

Ошибками считаются только слова «да» и «нет». Слова «ага», «не-а» и тому подобные не рассматриваются в качестве ошибок. Также не считается ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворяет формальным правилам игры. Вполне допустимо, если ребенок вообще молчит и лишь ограничивается утвердительным или отрицательным движением головы.

Задание выполнено на высоком уровне, если не допущено ни одной ошибки (+).

Если допущено более одной ошибки, то считается, что испытуемый с заданием не справился (—).

Методика «Сапожки» (разработана Н.И. Гуткиной)

Методика позволяет исследовать обучаемость ребенка, то есть проследить, как он пользуется для решения задач правилами, с которыми раньше никогда не встречался. Трудность предлагаемых задач постепенно возрастает за счет введения в них новых условий, к которым можно применить усвоенное правило, но только после необходимого обобщения. Используемые в методике задачи составлены таким образом, что для их решения требуется осуществить эмпирическое или теоретическое обобщение. Под эмпирическим обобщением понимается умение классифицировать предметы по существенным признакам или подводить под некое общее понятие. Под теоретическим понимается обоб-

шение на основе содержательной абстракции, когда ориентиром служит не конкретный отличительный признак, а факт наличия или отсутствия отличительного признака, независимо от формы его проявления (подробно о видах обобщения см.: В.В. Давыдов. Виды обобщения в обучении. М., 1972).

Таким образом, методика «Сапожки» позволяет исследовать обучаемость детей, а также особенности процесса обобщения. Методика рассчитана на детей 5,5—10 лет, имеет клинический характер и не предполагает получения нормативных показателей.

В качестве экспериментального задания используется цифровое кодирование цветных картинок с изображением (лошадки, девочки, аиста) по наличию или отсутствию у них одного признака — сапожек на ногах. Есть сапожки — картинка обозначается «1», нет сапожек — «0». Цветные картинки предлагаются испытуемому в виде таблицы, которая содержит: 1) правила кодирования (две первые строки); 2) этап закрепления правил (3, 4, 5 строки); 3) так называемые «загадки», которые испытуемый должен закодировать (6, 7 строки). Помимо таблицы цветных картинок, в эксперименте используется лист бумаги с изображением геометрических фигур, представляющих собой еще две загадки (рис. 2).

Таблица цветных картинок имеет следующий вид:

1-я строка — первая клетка пустая, во второй нарисована лошадка, в третьей — девочка, в четвертой — аист, стоящий на одной ноге, в пятой клетке — цифра «0»;

2-я строка — первая клетка пустая, во второй клетке нарисована лошадка, но на всех ее ногах надеты красные сапожки, в третьей клетке нарисована та же девочка, но в красных сапожках, в четвертой клетке нарисован тот же аист, но в красном сапоге, в пятой клетке стоит цифра «1». В 1-й и 2-й строках таблицы вводятся правила для обозначения фигурок цифрами «1» и «0», обозначающими наличие или отсутствие у них отличительного признака — сапожек;

3-я строка — первая клетка пустая, во второй клетке нарисована лошадка без сапожек, в третьей — девочка в красных сапожках, в четвертой — аист без сапога, пятая клетка пустая;

4-я строка — первая клетка пустая, во второй нарисована лошадка без сапожек, в третьей — девочка без сапожек, в четвертой — аист в красном сапоге, пятая клетка пустая;

5-я строка — первая клетка пустая, во второй нарисована лошадка в красных сапожках, в третьей — девочка в красных сапожках, в четвертой — аист без сапога, пятая клетка пустая;

3, 4 и 5-я строки закрепляют введенные в 1-й и 2-й строках правила кодирования картинок с помощью цифр «0» и «1»;

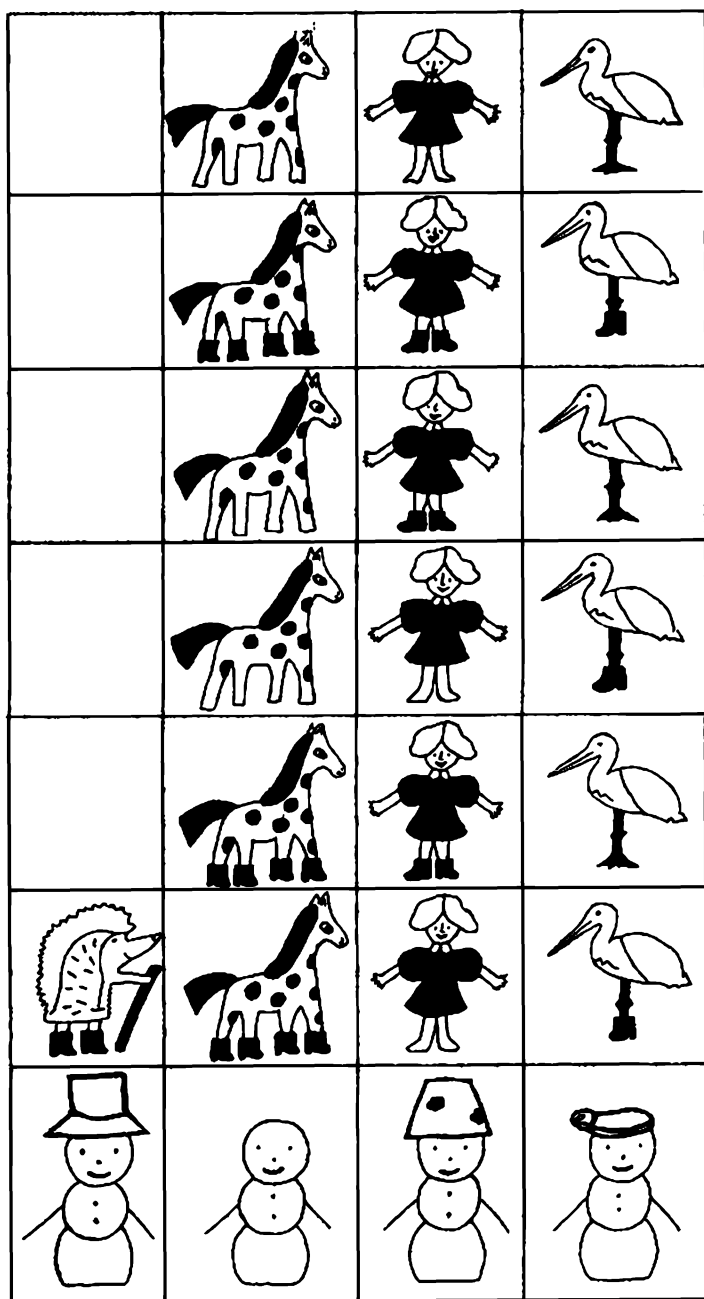


Рис. 2. «Сапожки»

6-я строка — в первой клетке нарисован ежик в синих сапожках, во второй клетке — лошадка в красных сапожках, в третьей клетке — девочка без сапожек, в четвертой клетке — аист в красном сапоге, пятая клетка пустая;

7-я строка — в первой клетке нарисован снеговик, на голове которого шляпа-цилиндр, во второй клетке нарисован такой же снеговик, только без шляпы, в третьей клетке нарисован такой же снеговик, только с ведром на голове, в четвертой клетке — тот же снеговик, но на голове у него сковородка, пятая клетка пустая.

В 6-й и 7-й строках содержатся загадки (соответственно первая и вторая), которые испытующему надо отгадать, опираясь на усвоенное им правило обозначения фигурок цифрами в зависимости от наличия или отсутствия у них сапожек.

Как уже указывалось, кроме таблицы цветных картинок, в качестве экспериментального материала также используется лист бумаги с изображением двух горизонтальных рядов геометрических фигур (рис. 3). В первом ряду нарисованы заштрихованные квадрат, круг, треугольник и незаштрихованный прямоугольник. Во втором ряду — ромб и трапеция, расчерченные в мелкую клеточку, незаштрихованный квадрат и расчерченный в мелкую клеточку круг.

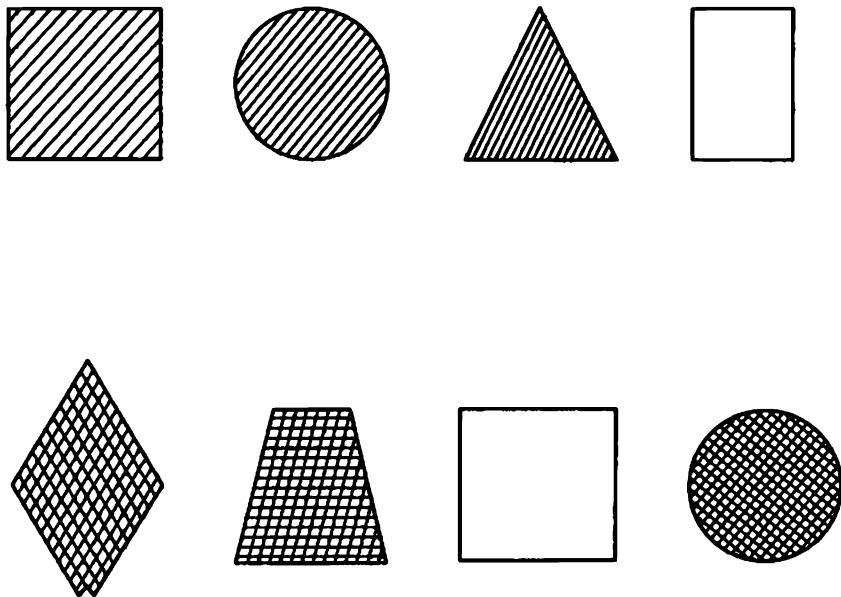


Рис. 3. Геометрические фигуры

Изображенные на рисунке геометрические фигуры так же, как и 6-я, и 7-я строки таблицы, представляют собой первую и вторую загадки, которые испытуемому надо отгадать, опираясь на введенные в двух первых строках таблицы правила кодирования картинок в зависимости от наличия или отсутствия в них отличительного признака. Соответственно первый ряд геометрических фигур — это третья загадка, а второй — четвертая.

Первая инструкция испытуемому: «Сейчас я научу тебя игре, в которой цветные картинки, нарисованные в таблице, надо будет обозначать цифрами “0” и “1”. Посмотри на картинки (показывается первая строка таблицы), кто здесь нарисован?» (Испытуемый отвечает на вопрос. В случае затруднения экспериментатор помогает ему.) «Правильно, а теперь обрати внимание: в первой строке фигурки лошадки, девочки и аиста нарисованы без сапожек, и в конце ее стоит цифра “0”, а во второй строке все они нарисованы в сапожках, и в конце строки стоит цифра “1”. Для правильного обозначения картинок цифрами тебе необходимо запомнить, что если на картинке фигурка изображена без сапожек, то ее надо обозначать цифрой “0”, а если в сапожках, то цифрой “1”. Запомнил? Повтори, пожалуйста». Испытуемый повторяет правило. Затем испытуемому предлагается расставить цифры в следующих трех строках таблицы. Этот этап рассматривается как закрепление выученных правил. В случае, если испытуемый совершает ошибки, экспериментатор просит его повторно обозначить фигурки и указывает на образец (первые две строки таблицы, где содержатся правила кодирования). Каждый свой ответ испытуемый должен мотивировать. Закрепляющий этап показывает, насколько быстро и легко испытуемый усваивает новые правила и может применить их при решении задач. На этом этапе экспериментатор фиксирует все ошибочные ответы испытуемого, поскольку характер ошибок демонстрирует, что или испытуемый нетвердо запомнил правила и не знает, где надо ставить «0», а где «1», или же он вообще не применяет в работе необходимые правила. После того как экспериментатор удостоверится, что ребенок научился применять правила, которым его обучили, испытуемому дается вторая инструкция.

Вторая инструкция испытуемому: «Ты уже научился обозначать картинки цифрами, а теперь, используя это умение, попробуй отгадать нарисованные здесь загадки. Отгадать загадку — значит правильно обозначить нарисованные в ней фигурки цифрами “0” и “1”».

Первая загадка (расположена в 6-й строке таблицы) представляет собой задачу на кодирование, в которую включен объект, ранее не встречавшийся испытуемому, но содержащий в себе ту

же информацию, что и ранее встречавшиеся объекты. В этой строке впервые встречается изображение ежика, прежде не попадавшееся испытуемому в таблице. Кроме того, на ежике надеты сапожки не красного, а синего цвета. При решении этой загадки испытуемый должен строго следовать заданному правилу обозначения фигурок цифрами по наличию или отсутствию у них отличительного признака — сапожек, не отвлекаясь на цвет или на появление совершенно новых объектов, не встречавшихся ранее.

Ошибки, допускаемые детьми при отгадывании этой загадки, бывают самыми разнообразными — неиспользование усвоенных правил или неправильное применение их на тех картинках, на которых испытуемый уже тренировался. Вероятна также ошибка, обусловленная тем, что испытуемый не смог применить усвоенные правила при кодировании нового объекта (ошибка при обозначении ежика). Поэтому в случае ошибки при отгадывании загадки необходимо проанализировать ее характер, чтобы понять, что именно помешало испытуемому справиться с заданием.

Вторая загадка (расположена в седьмой строке таблицы) представляет собой задачу на кодирование, решение которой зависит от того, увидит ли испытуемый между различными объектами то общее, что позволит ему применить усвоенное правило. В клетках этой строки нарисованы снеговики, не встречавшиеся до этого испытуемому. Различаются они тем, что у трех из них есть головной убор, а у одного нет. Поскольку это снеговики, то в качестве головного убора, кроме настоящей шляпы, для них используется любой подходящий предмет (ведро, сковородка). Решение этой задачи невозможно без осуществления обобщения на первом этапе отгадывания загадки, которое заключается в том, что все предметы, изображенные на головах снеговиков, испытуемый должен классифицировать как шляпы. Такому обобщению, с нашей точки зрения, должно способствовать то, что на голове первого снеговика надета настоящая шляпа, дающая установку на рассмотрение остальных предметов, находящихся на головах снеговиков, с этой точки зрения. Поскольку и в загадке со снеговиками испытуемому требуется расставить цифры «0» и «1», то ему необходимо предположить, что ориентиром для этого должно служить наличие или отсутствие «шляпы», так же, как в предыдущей загадке таким ориентиром выступало наличие или отсутствие сапожек. Если при сравнении первой и второй загадок испытуемый выделил отличительные признаки-ориентиры, позволяющие решить задачу, и смог осуществить перенос усвоенных им правил обозначения фигурок цифрами на картинки с изображением снеговиков, то он правильно отгадывает загадку.

Испытуемые, отгадавшие загадку благодаря обобщению, как правило, объясняют свой ответ ссылкой на то, что «1» надо обо-

значить снеговика с головным убором, а «0» — без убора. Неясность остается в отношении тех испытуемых, которые не могут объяснить свой ответ. Для того, чтобы понять, на каком уровне обобщения решена данная задача, необходимо посмотреть, как ребенок будет решать третью и четвертую загадки.

3-я и 4-я загадки, расположенные на отдельном листе бумаги и представляющие собой рисунок с горизонтальными рядами геометрических фигур, позволяют выяснить, может ли ребенок решить задачу на абстрактном уровне. Здесь нет фигурок, изображающих животных и людей, нет никаких деталей одежды. Изображенные геометрические фигуры различаются по признаку наличия или отсутствия штриховки.

Если испытуемый не может отгадать эти загадки, то скорее всего это свидетельствует о том, что решение задачи со снеговиками произошло за счет обобщения, поскольку 3-я и 4-я загадки рассчитаны на способность к содержательной абстракции, когда испытуемый ориентируется не на конкретный отличительный признак, а на факт наличия или отсутствия такого признака, независимо от формы его проявления. При правильном отгадывании этих загадок очень важно выслушать объяснения испытуемого по данному им ответу. Если в объяснении фигурируют слова «одетые», «голые», «в одежде», «без одежды», то это свидетельствует о том, что все задачи решены на уровне обобщения, когда все отличительные признаки-ориентиры (сапоги, шляпы, а также штриховка) обобщаются понятием «одежда». При объяснении — «1» ставим тем, кто с полосками или с клеточками, а «0» — тем, кто без полосок и клеточек, — можно предположить, что вторая, третья и четвертая загадки решены на основе содержательной абстракции (если во второй загадке в объяснении не фигурировал признак одежды, а ссылка делалась на наличие или отсутствие головного убора). Возможен также вариант, когда вторая загадка «отгадана» на основе обобщения, а третья и четвертая — уже на основе содержательной абстракции. Думается, что именно в этом случае испытуемые, правильно разгадавшие третью и четвертую загадки, не могут объяснить свои ответы. Это объясняется тем, что теоретическое мышление «прежде всего выражается в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности, средствами искусственного и естественного языка (теоретическое понятие может уже существовать как способ выведения единичного из всеобщего, но еще не иметь терминологического оформления)» [3].

Не случайно высший уровень развития теоретического мышления связывают с рефлексией, т.е. сознательным владением своим мыслительным аппаратом.

Таким образом, решение третьей и четвертой загадок может прояснить, осуществляет ли испытуемый перенос правил обозначения фигурок цифрами с одной картинки на другую в результате эмпирического обобщения отличительных признаков или в результате содержательной абстракции, т.е. ориентации на абстрактный признак. Задание считается выполненным, если обобщение происходит на уровне содержательной абстракции.

Методика «Последовательность событий»

Методика предложена А.Н. Бернштейном, но инструкция и порядок ее проведения несколько изменены. Методика предназначена для исследования степени развития логического мышления, речи и способности к обобщению.

В качестве экспериментального материала используем три картинки. На рисунках изображено весеннее половодье в деревне.

Первая картинка (1): на крыше затопленного дома сидят люди.

Вторая картинка (2): за пострадавшими приехали люди на лодке.

Третья картинка (3): лодка с людьми плывет от затопленного дома к берегу. (Номера картинок проставляются на оборотной стороне.)

Перед испытуемым кладут рисунки в следующем порядке (слева направо): 2—3—1.

Инструкция испытуемому: «Перед тобой лежат картинки, на которых изображено некое событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стала ясна последовательность событий. Подумай, переложи картинки так, как ты считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое на них изображено».

Задание состоит из двух частей:

- 1) выкладывание картинок в последовательности;
- 2) устный рассказ по ним.

Правильно найденная последовательность картинок (1—2—3) свидетельствует о том, что ребенок понимает смысл сюжета, а устный рассказ показывает, способен ли он выразить свое понимание в словесной форме.

Бывают случаи, когда при неправильно составленной последовательности рисунков испытуемый тем не менее сочиняет логический рассказ. Такое выполнение задания рассматривается положительно.

Следует отметить, что не все дети знают, что такое весеннее половодье. Особенно это относится к испытуемым шестилетнего возраста. Поэтому основным в этом задании является понимание ребенком главного смысла события: дом затоплен; люди, спасаясь от воды, залезли на крышу; к ним приплыли на лодке другие люди и спасли их.

Хорошо развитые дети отчетливо понимают, что изображено на рисунках, т.к. если они никогда не видели половодье, то им читали о нем в книгах, они видели его по телевизору и уяснили себе, что это такое. Допустимо, если испытуемый посчитает, что на картинках изображено не половодье, а наводнение, причиной которого могут быть сильные дожди, ураган и т.д.

Если испытуемый правильно составил последовательность, но не смог изложить рассказ, то желательно задать ему несколько вопросов, чтобы уточнить, каковы его познания об изображенном природном явлении. Составление рассказа с помощью наводящих вопросов засчитывается как выполнение задания на среднем уровне для семилетних детей и на высоком — для шестилетних. Если испытуемый правильно изложил последовательность, но не смог составить рассказ даже с помощью наводящих вопросов, то такое выполнение задания рассматривается как неудовлетворительное. Особо следует рассматривать случаи, когда молчание ребенка обуславливается личностными причинами: страх общения с незнакомыми людьми, боязнь допустить ошибку, явная неуверенность в себе и т.д.

Считается, что испытуемый не справился с заданием, если:

- 1) не смог составить последовательность картинок и отказался от рассказа;
- 2) по составленной им самим последовательности картинок изложил нелогичный рассказ;
- 3) составленная испытуемым последовательность картинок не соответствует рассказу (за исключением тех случаев, когда испытуемый после наводящего вопроса изменяет последовательность картинок в соответствии с рассказом);
- 4) каждая картинка рассказывается им отдельно, без связи с остальными;
- 5) на каждом рисунке им просто перечисляются отдельные предметы.

Методика диагностики умственного развития и способности к учебной деятельности на этапе перехода из начальной школы в среднюю (ГИТ)

Подготовка к проведению тестирования

Сначала экспериментатор объясняет испытуемым, что они должны сделать. Он обращается к ним с такими словами: «Вы будете решать задачи, которые отличаются от тех, что вы обычно решаете в школе. При этом вы должны доказать, что вы умеете быстро и правильно думать. Старайтесь работать как можно лучше. Каж-

дый (даже тот, кому в школе до сих пор не везло) имеет возможность показать, чего он может добиться. Задания, вероятно, вас заинтересуют, вначале они будут легкими, а потом — сложнее. Предположим, что вам не удастся решить в установленное время все задания. Но если вы будете стараться работать быстро и правильно, то ваши результаты будут хорошими. Перед каждым заданием я буду объяснять вам, как его решать. Как только начнете работать, уже нельзя будет ничего спрашивать. Будьте очень внимательны и делайте только то, что я вам скажу. Подготовьте карандаш и положите его перед собой». Учащимся раздаются тестовые тетради. Образец тестовых заданий смотрите на с. 46.

Экспериментатор продолжает: «Сейчас я вам раздам тетради с заданиями». Положите их перед собой и без моего разрешения их не перелистывайте. На первой странице тетради напечатано «Дата». Впишите карандашом сегодняшнюю дату и рядом поставьте номер урока (первый, второй, третий и т.д.). На следующей строчке напишите свою фамилию и имя, ниже — дату своего рождения, номер школы и класс».

Процедура тестирования

После того как все испытуемые выполнили указания экспериментатора, он говорит: «Переверните одну страницу. На ней написано “Тест 1”».

Экспериментатору следует проверить, все ли правильно перевернули страницу, и осуществлять такую проверку перед выполнением остальных тестов.

Тест 1 (задания)

«Читаем вместе задание над рамкой. По моей команде “Начинайте” вы будете выполнять задание. Старайтесь работать быстро и правильно. Начинайте».

Через 4 минуты дается команда: «Достаточно!»

Тест 2 (задания)

«Переверните страницу. Наверху написано: “Тест 2”. Под ним расположены задачи по математике. Решайте их быстро и правильно. Если не сможете в уме, считайте на полях страницы. Начинайте».

Через 6 минут дается та же команда: «Достаточно, положите ручки». Необходимо проследить, чтобы все испытуемые выполнили указание.

Тест 3 (задания)

«Переверните страницу. Наверху написано: “Тест 3”. Под ним данные вопросы. В предложения впишите недостающие слова. На место каждого пропуска надо вписать только одно слово. Пример: “Ученик ... задачу”. Какое слово надо вписать? Следующий пример: “У лошади четыре ...”. Когда я дам команду, начинайте

вписывать недостающие слова в предложения так, чтобы каждое предложение имело смысл. Помните, что в каждый пропуск можно вписать только одно слово. Начиайте».

Через 5 минут дается команда: «Достаточно».

Тест 4 (задания)

«Прочитайте инструкцию. Если два слова имеют одинаковое значение, то напишите между ними букву “С”, если у них разные значения, то напишите между ними букву “Р”. Разберем 3 примера, приведенных в описании теста. Аналогично будете выполнять все задания. Начиайте».

Через 1,5 минуты дается команда: «Достаточно».

Тест 5 (задания)

«Переверните страницу. Наверху написано: “Тест 5”. Прочитаем инструкцию и разберем примеры. Посмотрим на первый пример. Как сгруппированы эти числа? Какая цифра следует после 12?.. А далее?..» и т.д.

Затем экспериментатор говорит: «Дальше идут ряды чисел, каждый ряд составлен по особому принципу. Внимательно посмотрите каждый ряд, еще раз пересчитайте и в пустые места впишите два числа таким образом, чтобы ряд продолжался правильно. В каждом ряду напишите только два числа. Начиайте».

Через 4 минуты дается команда: «Достаточно».

Тест 6 (задания)

«Переверните страницу. Наверху написано: “Тест 6”. Прочитаем инструкцию и разберем примеры. Первый пример: “Вам надо выбрать одно из 4 слов. Какое слово вы выберете?” Следующие примеры разберем аналогичным образом... Как и в примерах, в следующих заданиях подчеркните то из 4 слов, которое связано с 3-м словом так же, как 1-е со 2-м. Чтобы не перепутать строчки и следить за ними, пользуйтесь линейкой».

Через 3 минуты дается команда: «Достаточно».

Тест 7 (задания)

«Переверните страницу. Наверху написано: “Тест 7”. Прочитаем инструкцию и уясним обозначения. «В ключе нарисованы различные символы и под ними в квадратиках цифры от 1 до 9. Ваша задача написать под каждым значком ту цифру, под которой этот символ находится в ключе. Работайте быстро и правильно. Не пропускайте ни одного квадратика. Номера значков ставьте в той последовательности, в какой они идут друг за другом. Будет ошибкой, если вы напишете сначала только единицы, потом — только двойки и т.д. Начиайте!»

Через 4 минуты дается команда: «Достаточно! Положите ручки. Закройте тетради».

Экспериментатор собирает тетради.

Обработка результатов тестирования

Общие рекомендации

При обработке результатов в первую очередь необходимо придерживаться определенных принципов.

1. Каждое выполненное задание должно оцениваться экспериментатором как правильное или неправильное.

2. Если испытуемый исправил ответ, то оценивается исправленный.

Для обработки результатов первых 6 субтестов используются соответствующие шаблоны.

Каждое задание в субтестах 1—6 справа обозначено цифрой. Если ответ ошибочный, то соответствующая цифра в тестовой тетради при обработке зачеркивается. Если ответ на задание не дан, то цифра, его обозначающая, обводится кружком. Под номером последнего выполненного задания проводится горизонтальная линия, которая отделяет выполненные задания от невыполненных. При такой обработке количество незачеркнутых и необведенных кружком цифр отражает количество правильно решенных заданий.

Обработка субтеста 7 ведется по единому шаблону. Он помещен в задании. Количество правильных решений является первичным результатом, на основании которого подсчитываются баллы, полученные школьниками за выполнение данного субтеста (см. ниже).

Обработка отдельных субтестов

Субтест 1. Правильными признаются только те способы решения задач, которые обозначены в шаблоне. Задания, при решении которых необходимо выполнить две или несколько инструкций, оцениваются как ошибочные, если хотя бы одна инструкция выполнена неправильно.

За каждое правильно выполненное задание ученик получает 1 балл, таким образом, максимально возможная оценка за выполнение субтеста составляет 20 баллов.

Субтест 2. За каждую правильно решенную задачу ученик получает 1 балл. Правильные ответы приведены в шаблоне. Максимальное количество баллов, которое ученик может получить за выполнение данного субтеста, — 20.

Субтест 3. Задание считается невыполненным, если в предложении не хватает одного слова, или слово употреблено неправильно, или вписаны два слова вместо одного. Грамматически неправильное употребление оценивается как ошибка. Ошибки правописания не учитываются. Наряду со словами, приведенными в образце, могут встречаться и другие, которые можно при-

знать правильными, если они — синонимы. В некоторых предложениях в исключительных случаях встречаются индивидуальные решения, которые признаются правильными, если они по смыслу и грамматически верны.

За каждое правильно выполненное задание ученик получает 1 балл. Максимальное количество баллов за выполнение субтеста составляет 20.

Субтест 4. Подсчет баллов за выполнение данного субтеста несколько отличается от остальных. За каждую правильно поставленную букву («Р» и «С») ученику начисляется 1 балл, однако при подсчете общего результата из количества правильных решений вычитается количество ошибок. Таким образом, при правильном выполнении всех заданий субтеста ученик может получить максимальное количество баллов — 40. В то же время минимальный результат, равный 0 баллов, может быть получен учащимися и при одинаковом количестве правильных и ошибочных решений. 0 баллов ученик получает и тогда, когда количество ошибочных решений превышает число правильных.

Субтест 5. При выполнении заданий субтеста каждый арифметический ряд должен быть дополнен двумя числами. Если представлено только одно число, то решение считается неправильным. Если ряд продолжен более чем двумя числами, то при оценке учитываются только два первых. За каждое правильно выполненное задание ученику начисляется 1 балл, то есть максимальный результат за выполнение данного субтеста составляет 20 баллов.

Субтест 6. Успешным считается такое решение задания, когда из четырех предлагаемых слов подчеркнуто правильное (приведенное в шаблоне). Если из четырех слов подчеркнуты два или более слов и ни одно из них не является правильным, то задание считается невыполненным. Общее количество баллов за выполнение субтеста равно количеству правильно выполненных заданий. Максимальный суммарный результат — 40 баллов.

Субтест 7. При оценке выполнения данного субтеста количество правильных ответов умножается на константу 0,2 и результат округляется до целого числа. Так, если ученик правильно обозначил 102 символа, то его общий результат за выполнение субтеста равен $102 \times 0,2 = 20,4$, то есть 20 баллам. Максимальное количество баллов за выполнение данного субтеста составляет $200 \times 0,2 = 40$.

После обработки указанными выше способами каждого субтеста количество правильно выполненных заданий вписывается в свободную клетку, расположенную справа внизу под текстом каждого субтеста и обозначенную буквой «П». В клетку, обозначенную буквой «О», записывается количество ошибок.

Для записи результатов субтеста 4, кроме количества правильно и ошибочно выполненных заданий, вычисляется также и их разность, которая записывается в клетку, обозначенную как «П—О».

В субтесте 7 в клетку, обозначенную буквой «П», вписывается количество баллов, полученное в результате умножения количества правильных ответов на константу 0,2 и последующего округления.

Анализ результатов

После обработки и определения первичных показателей по отдельным субтестам результаты складываются. В результате получается общий первичный показатель.

Тестовые задания

ГИТ

Фамилия и имя _____

Дата рождения _____

Школа _____ класс _____

№ п/п	Задания	ПБ	%	Проценты										Ошиб- ки
				10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
1	Инст- рукция													
2	Арифме- тика													
3	Предло- жения													
4	Различия													
5	Число- вые ряды													
6	Анало- гии													
7	Символы													
	Всего													

Тест 1

Прочти внимательно следующие указания и постарайся выполнить их как можно быстрее и точнее.

Поставь три крестика между следующими двумя именами: Иван _____ Саша и подчеркни самое маленькое из следующих чисел: 9 3 5 7. Поставь жирную точку над последней буквой: К Л М Н О и запятую после самого длинного слова: отец сестра дочка. Если Международный женский день отмечается иногда в июле, поставь крестик сюда _____, если это не так, то допиши отсутствующее слово в предложении: Солнце _____ на востоке. Если ты убежден, что Наполеон открыл Америку, то зачеркни слово «Солнце» в предыдущем предложении, если это сделал кто-то другой, то дополни соответствующим числом следующее предложение: У собаки _____ ноги.	1 2 3 4
Прочитай внимательно следующие слова: фрукты грибы дерево утро. Зачеркни предпоследнюю букву во втором слове и вторую букву в предпоследнем слове. Независимо от того, является ли Ярославль самым большим городом России, зачеркни дважды слово: «да» и напиши сюда _____ любое число, которое будет неправильным ответом на вопрос: Сколько минут в одном часе? Напиши здесь _____ любую букву, кроме буквы Р, и здесь _____ напиши «нет», если результат $8 \times 9 = 72$ является правильным. Посмотри на следующие два числа: 4 и 3. Если железо тяжелее воды, то впиши число, которое больше, сюда _____. Если в слове копейка больше букв, чем в слове спасибо, то зачеркни первую букву в слове сон. Если в нем меньше букв, то зачеркни последнюю букву в слове сон, но в любом случае зачеркни среднюю букву. Если можно в Ереван попасть на теплоходе, то реши следующую задачу: $8 \times 4 =$ _____, если в Ереван таким образом попасть невозможно, то напиши вместо результата вопросительный знак. Если не противоречит опыту утверждение, что опасно стоять в грозу под высоким деревом, то поставь крестик во втором из следующих кружков ○ ○, если это не так, то напиши третью букву алфавита в первом кружке. Зачеркни в следующем утверждении неправильный ответ: 13×3 больше меньше, чем 7×6 . Только три слова из следующих: парус добрый случай корень содержат одну и ту же букву; подчеркни слово, в котором эта буква отсутствует. Напиши первую букву названия месяца, который следует после июля, в последний из трех квадратов и последнюю букву названия месяца, который предшествует июню, напиши в первый из квадратов ☐ ☐ ☐	5 6 7, 8 9, 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19, 20

Тест 2

Ответь быстро и правильно на вопросы.

1. Сколько будет, если к 16 яблокам прибавить 7 яблок?
_____ яблок.
2. Если разделить 32 ореха на 4 одинаковые кучки, сколько орехов будет в каждой кучке? _____ орехов.
3. У Саши было 12 конфет, ему дали еще 3 конфеты, 6 конфет он съел. Сколько конфет у него осталось? _____ конфет.
4. Велосипедист проехал 96 км за 6 часов. Сколько км он проехал в среднем за один час? _____ км.
5. Сколько учеников в 9 классах, если в каждом классе по 30 учеников? _____ учеников.
6. Сколько слов содержит книга, состоящая из 20 страниц, если на каждой странице 15 строчек и в каждой строчке 10 слов?
_____ слов.
7. Сколько мячей можно купить на 12 рублей, если 3 мяча стоят 2 рубля? _____ мячей.
8. Я купил 4 кг помидоров и 3 кг клубники. 1 кг помидоров стоит 2 рубля, а 1 кг клубники — 2 р. 80 к. Сколько я получил сдачи, если я дал продавцу 20 рублей? _____ рублей.
9. На заводе изготовили несколько машин себестоимостью 27 000 рублей. Их продали за 31 000 рублей. Продажная цена каждой машины больше ее себестоимости на 500 рублей. Сколько машин изготовили? _____ машин.
10. Аквариум вмещает 500 куб. дм воды. Если длина аквариума 10 дм, а высота 5 дм, какова его ширина? _____ дм.
11. У Наташи в три раза больше денег, чем у Вани. У Вани на 50 коп. больше, чем у Гриши. У Гриши 2 рубля. Сколько денег у всех вместе? _____ рублей.
12. В двух коробках находятся 34 карандаша. В большой коробке на 8 карандашей больше, чем в маленькой.
Сколько карандашей находится в большой коробке? _____ карандашей.
13. Я купил $\frac{3}{4}$ кг груш за 72 коп. Сколько стоит 1 кг груш?
_____ коп.
14. Если 5 рабочих вырыли канаву длиной 200 м за 4 дня, сколько потребуется рабочих, чтобы вырыть эту канаву за полдня?
_____ рабочих.
15. 2 курицы несут 2 яйца за 2 дня. Сколько яиц снесут 6 кур за 6 дней? _____ яиц.
16. Бригада из трех человек получила премию 63 руб. Эту сумму необходимо разделить таким образом, чтобы А получил 3 части, Б — 2 части и В — 2 части. Сколько рублей получит А? _____ руб.

17. Сколько раз нужно прибавить $\frac{3}{2}$ к 6, чтобы получить 15?
_____ раз.

18. Во вторник в 12 часов дня я установил на своих часах точное время, на следующий день в 18 часов я заметил, что они спешат на 15 сек. На сколько секунд они уйдут вперед за полчаса? _____ с.

19. Во сколько раз тяжелее половина груза весом полторы тонны, чем груз весом полтонны? _____ раз.

20. В дно реки вбили сваю, которая возвышалась над водой на 40 см. $\frac{1}{3}$ сваи находится в земле, $\frac{1}{4}$ в воде. Какова длина сваи? _____ см.

Тест 3

Напиши пропущенные слова в следующих предложениях. В каждый пробел впиши только одно слово.

Примеры: Ученик *решает* задачу; у лошади *четыре* ноги.

1. Рабочий _____ на заводе.
2. Собака _____ полезное.
3. Ноябрь — предпоследний _____ в году.
4. _____ восходит утром и _____ вечером.
5. Осенью _____ желтеют и _____ с деревьев.
6. Мы пишем карандашом, или _____.
7. Тяжелый груз _____ только тот, у _____ много _____.
8. _____ в воскресенье будет _____ погода, мы с братом пойдем _____ прогулку.
9. В письме, _____ я получил, были плохие _____.
10. Я навестил _____ тебя сегодня, _____ я должен остаться дома, _____ моя мама _____.
11. Чистота является _____ сохранения _____.
12. Холодная _____ хорошо утоляет _____.
13. Время иногда _____ человека _____, _____ деньги.
14. Вторая _____ девятнадцатого _____ является эпохой крупных технических _____.
15. Только изредка человек жалеет, _____ мало говорил, но _____ жалеет, что _____ много.
16. Каждый должен _____ прежде всего сам на _____, а _____ на помощь _____.
17. Мудрый человек иногда _____ общения с неинтересными людьми, _____ не скучать.
18. Если цена товара _____, то его качество _____ быть хорошим.

19. Практический человек больше _____ в _____ научного исследования, _____ в _____, с помощью которых они были _____.

20. О _____ можно говорить тогда, когда в _____ данного явления принимает участие столько различных факторов, что их воздействие нельзя заранее _____.

Тест 4

Если два слова имеют одинаковое или очень сходное значение, напиши между ними букву С. Если у них разные значения, напиши между ними букву Р.

Примеры: большой Р маленький; мощный С сильный; сухо Р мокро.

1. Холодный _____ горячий.

2. Светлый _____ темный.

3. Да _____ нет.

4. Гладкий _____ шероховатый.

5. Платье _____ одежда.

6. Жидкий _____ твердый.

7. Заснуть _____ проснуться.

8. Трудность _____ проблема.

9. Правда _____ ложь.

10. Поднять _____ бросить.

11. Разрешить _____ запретить.

12. Середина _____ край.

13. Доверять _____ подозревать.

14. Болезненный _____ закаленный.

15. Тихий _____ спокойный.

16. Начало _____ конец.

17. Ошибка _____ заблуждение.

18. Близкий _____ далекий.

19. Больной _____ хворый.

20. Уставший _____ бодрый.

21. Согласие _____ общность.

22. Обязательный _____ сомнительный.

23. Обыкновенный _____ исключительный.

24. Успех _____ удача.

25. Крутой _____ обрывистый.

26. Мнение _____ взгляд.

27. Общий _____ частный.
28. Приятный _____ милый.
29. Застенчивый _____ робкий.
30. Согласиться _____ одобрить.
31. Растерянный _____ беспомощный.
32. Легкомысленный _____ беззаботный.
33. Частичный _____ полный.
34. Ограничить _____ снизить.
35. Вечный _____ бесконечный.
36. Раздражитель _____ стимул.
37. Предпосылка _____ условие.
38. Причина _____ следствие.
39. Современник _____ сверстник.
40. Подавить _____ ограничить.

Тест 5

Внимательно посмотри каждый ряд чисел и в два свободных места впиши такие два числа, которые логически продолжат данный числовой ряд.

Примеры:

2	4	6	8	10	12		<u>14</u>		<u>16</u>
10	9	8	7	6	5		<u>4</u>		<u>3</u>
3	3	4	4	5	5		<u>6</u>		<u>6</u>
1	7	2	7	3	7		<u>4</u>		<u>7</u>

3	4	5	6	7	8	_____	_____	1
5	10	15	20	25	30	_____	_____	2
8	7	6	5	4	3	_____	_____	3
9	9	7	7	5	5	_____	_____	4
3	6	9	12	15	18	_____	_____	5
8	2	6	2	4	2	_____	_____	6
5	9	13	17	21	25	_____	_____	7
27	27	23	23	19	19	_____	_____	8

8	9	12	13	16	17	_____	_____	9
1	2	4	8	16	32	_____	_____	10
22	19	17	14	12	9	_____	_____	11
4	5	7	10	14	19	_____	_____	12
12	14	13	15	14	16	_____	_____	13
24	23	21	20	18	17	_____	_____	14
16	8	4	2	1	1/2	_____	_____	15
18	14	17	13	16	12	_____	_____	16
12	13	11	14	10	15	_____	_____	17
2	5	10	17	26	37	_____	_____	18
21	18	16	15	12	10	_____	_____	19
3	6	8	16	18	36	_____	_____	20

Тест 6

Прочти внимательно первые три слова в каждой строке. Первые два слова связаны между собой. Подбери к третьему слову такое четвертое, которое будет с ним связано так же, как первое со вторым, и подчеркни его.

Примеры: ботинок : нога = шляпа : пальто нос видеть голова
 птица : петь = собака : кусать лаять сторожить бегать
 небо : синее = трава : растет лето зеленая высокая
 платье : ткань = ботинки : бумага гуталин гулять кожа

ручка	:	писать	=	нож	:	бежать резать пальто карман	1
сидеть	:	стул	=	спать	:	книга дерево кровать зевать	2
город	:	дом	=	лес	:	деревня деревья птицы су- мерки	3
слад- кий	:	сахар	=	кислый	:	сладкий уксус горький хлеб	4
волк	:	овца	=	кошка	:	кролик мышь собака крыша	5

2	:	20	=	30	:	100 1000 300 3000	6
воро- бей	:	птица	=	щука	:	насекомое рыба вода мле- копитающее	7
нос	:	лицо	=	палец	:	человек рука показывать тело	8
вода	:	пить	=	хлеб	:	пирог кофе резать есть	9
март	:	апрель	=	среда	:	понедельник неделя четверг месяц	10
карти- на	:	стена	=	ковёр	:	одеяло персидский большой пол	11
пить	:	напи- ток	=	есть	:	голодный овощи пища обе- дать	12
склад	:	товар	=	библио- тека	:	стол библиотекарь полка книги	13
расте- ние	:	сте- бель	=	дерево	:	гнездо высокий ствол ли- стья	14
слезы	:	горе	=	смех	:	радость улыбка плач грусть	15
ручка	:	чер- нила	=	кисть	:	краска картина полотно рисовать	16
лыжи	:	зима	=	велоси- пед	:	пруд каникулы лодка лето	17
роза	:	цветы	=	яблоко	:	фрукты сладкий апельсин яблоня	18
чело- век	:	дом	=	птица	:	перья муха гнездо червяк	19
8	:	40	=	3	:	21 15 9 33	20
Россия	:	Моск- ва	=	Венгрия	:	Прага Будапешт Урал Яро- славль	21
худож- ник	:	карти- на	=	писатель	:	Пушкин книга рисунок фо- тография	22

есть	:	тол- стый	=	голодать	:	худой пища сытый бедность	23
есть	:	голод	=	пить	:	рыба жажда вино вода	24
охот- ник	:	ружье	=	рыболов	:	мокрый река удочка удить	25
краси- вый	:	урод- ливый	=	привале- кать	:	нежный отвращать изящный говорить	26
часы	:	время	=	термо- метр	:	погода температура зима ругать	27
восток	:	запад	=	А	:	Д И Х Я	28
вверху	:	внизу	=	крышка	:	дно коробка замок отверстие	29
ложка	:	суп	=	вилка	:	нож тарелка прибор мясо	30
хоро- ший	:	пло- хой	=	длинный	:	высокий тонкий короткий великан	31
час	:	день	=	день	:	ночь неделя полдень минута	32
мороз	:	лед	=	кипение	:	лето холодный влага пар	33
уваже- ние	:	пре- зрение	=	друг	:	ненависть враг любовь бо- лезнь	34
покуп- ка	:	про- дажа	=	приобре- сти	:	богатство купить потерять торговля	35
класс	:	учи- тель	=	завод	:	мастер цех директор про- форг	36
бо- лезнь	:	здоро- вье	=	разру- шать	:	ломать ремонт строить зда- ние	37
мине- рал	:	расте- ние	=	растение	:	дерево фрукты животное земноводное	38
туло- вище	:	чело- век	=	часть	:	голова доля год целое	39
сомни- тель- ный	:	веро- ятный	=	вероят- ный	:	знакомый достоверный чу- жой возможный	40

Тест 7

В пустые клетки под каждым символом последовательно вписывай цифры, которыми обозначены соответствующие значки в ключе (рис. 4).

Ключ

L	+		∇	⌈	=	⌈	x	^	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

+	L		+		L	∇	L	+	⌈	=		⌈	x	+	^	L	∇	=	⌈

∇	⌈	=	^	x	∇		⌈	=	L	⌈	⌈	x	^	L	x	x	=		^

	^	⌈	L	⌈	+	=	x	⌈		^	∇	L	⌈		∇	⌈	=	∇	

+	⌈	^	⌈	=	^	+	∇		=	⌈	x	^	⌈	=	+	⌈		^	L

⌈		⌈	∇	^	x	=		^	L	∇	⌈		L	⌈	⌈	+	∇	⌈	

⌈	∇	L		+	⌈	^	⌈	x	⌈	+	^	=	∇	x	⌈	L		+	=

L	=	∇	⌈	=	⌈	∇	+	L	⌈	∇		+	=	x	⌈	⌈	^		

x	+	x		⌈	∇	⌈	=	L	x	⌈	+	⌈	=	^	L		x	⌈	∇

=	x	⌈	x	L		x	+	⌈	∇	x	=	^	+	⌈		∇	L	⌈	

^	∇	+	=	∇	⌈	L	x	⌈	^		L	+	x	∇	⌈	=	^	x	+

Рис. 4. Тест «Значки»

Ключ оценки

1. Инструкция	2. Арифметика	3. Предложения
1. xxx (+++)	1. 23	1. работает
2. <u>3</u>	2. 8	2. животное
3. О	—	—
4. сестра	3. 9	3. месяц
—	—	4. Солнце заходит
5. восходит	4. 16	5. листья падают
—	5. 270	6. или ручкой
—	—	7. поднимет кого силы
6. четыре	—	8. Если хорошая на
7, 8. грибы дерево	6. 3000	9. которое вести
—	7. 18	10. бы но потому что болеет
—	—	11. условием здоровья
9, 10. да = 55	8. 3 руб. 6 коп.	12. вода жажду
11, 12. В, нет	—	13. для дорожке чем
13. 4	9. 8	14. половина века открытий
14. с х н	10. 10	15. что часто говорил
15. ?	11. 12	16. надеяться себя не другого
16. ○ ⊕	12. 21	17. избегает чтобы
17. больше	13. 96	18. высокая должно
18. случай	14. 40	19. заинтересован результатах чем методах достигнуты
19, 20. Й А	15. 18	20. случайности возникновении предвидеть
	16. 27	
	17. 6	
	18. 1/4 или 0,25	
	19. 1,5	
	20. 96	

4. Различия		5. Числовые ряды		6. Аналогии
1. Р	21. С	1. 9	10	1. резать
2. Р	22. Р	2. 35	40	2. кровать
3. Р	23. Р	3. 2	1	3. деревья
4. Р	24. С	4. 3	3	4. уксус
5. С	25. С	5. 21	24	5. мышь
6. Р	26. С	6. 2	2	6. 300
7. Р	27. Р	7. 29	33	7. рыба
8. С	28. С	8. 15	15	8. рука
9. Р	29. С	9. 20	21	9. есть
10. Р	30. С	10. 64	128	10. четверг
11. Р	31. С	11. 7	4	11. пол
12. Р	32. С	12. 25	32	12. пища
13. Р	33. Р	13. 15	17	13. книги
14. Р	34. С	14. 15	14	14. ствол
15. С	35. С	15. $1/4$	$1/8$	15. радость
16. Р	36. С	16. 15	11	16. краска
17. С	37. С	17. 9	16	17. лето
18. Р	38. Р	18. 50	65	18. фрукты
19. С	39. С	19. 9	6	19. гнездо
20. Р	40. С	20. 38	76	20. 15
				21. Будапешт
				22. книга
				23. худой
				24. жажда
				25. удочка
				26. отвращать
				27. температура
				28. Я
				29. дно
				30. мясо
				31. короткий
				32. неделя
				33. пар
				34. враг
				35. потерять
				36. директор
				37. строить
				38. животное
				39. целое
				40. достоверный

7-й субтест оценивается методом поиска ошибок при последовательной проверке.

Методика диагностики умственного развития и способности к учебной деятельности на этапе интеллектуального и познавательного самоопределения

Тест структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра

Перед началом тестирования учащимся дается следующая инструкция:

«Тест состоит из 9 групп заданий; в каждой группе 16—20 заданий, расположенных в порядке их возрастания по трудности. Перед началом выполнения заданий испытуемому предлагается описание каждой группы заданий и на примерах объясняется способ их решения.

Продолжительность теста приблизительно 90 минут. За это время вы, вероятно, не сможете решить все задания, но это не должно вас смущать.

Все задания следует решать строго по порядку. Не задерживайтесь слишком долго на решении одного задания».

Ученикам выдается тестовая тетрадь и бланк ответов. При этом им сообщается: «В эту тетрадь нельзя ничего записывать. Все ваши ответы на задания пишите на бланке для ответов (образец бланка см. с. 73). Сейчас напишите на бланке для ответов свою фамилию, имя, возраст и т.д.»

Описания и примеры заданий первой группы (Задания 1—20)

Задания 1—20 состоят из предложений, в каждом из которых не хватает одного слова. Вам следует из 5 предлагаемых слов выбрать то, которое правильно дополняет данное предложение.

Приведем примеры записи правильного решения на бланке для ответов.

1. Кролик больше всего похож на ...

а) кошку; б) белку; в) зайца; г) лису; д) ежа.

Правильный ответ: в) зайца. В бланке для ответов в примере 1 надо отметить букву «в».

2. Противоположность надежды — это...

а) грусть; б) отчаяние; в) нужда; г) любовь; д) ненависть.

Поскольку правильным ответом будет слово «отчаяние», отметить букву «б».

На бланке для ответов всегда отмечайте ту букву, которая обозначает правильное решение. Выбрать можно только одно реше-

ние. Если ошибетесь, то подчеркните ошибочно обозначенную букву еще раз таким образом, чтобы образовался крестик, и отметьте правильную букву. Помните всегда о том, что писать можно только на бланке ответов.

Субтест 1 (Задания 1—20)

1. К погодным условиям не относится...
а) метель; б) буря; в) град; г) землетрясение; д) туман.
2. Противоположностью понятия «бережливый» будет...
а) дешевый; б) жадный; в) расточительный; г) достойный; д) богатый.
3. Противоположным к слову «никогда» будет слово...
а) часто; б) многократно; в) случайно; г) иногда; д) всегда.
4. Ботинок всегда имеет...
а) кожу; б) крючки; в) шнурки; г) пряжку; д) подошву.
5. Противоположностью понятия «верность» является...
а) любовь; б) ненависть; в) дружба; г) предательство; д) вражда.
6. Влияние человека на окружающих должно зависеть от...
а) власти; б) умения убеждать; в) положения; г) репутации; д) ума.
7. В ходе соревнований необходим...
а) судья; б) соперник; в) зритель; г) аплодисменты; д) победа.
8. Человек, который скептически относится к прогрессу, является...
а) демократом; б) радикалом; в) либералом; г) консерваторм; д) анархистом.
9. Дядя... бывает старше своего племянника.
а) редко; б) часто; в) всегда; г) никогда не; д) иногда.
10. У коня всегда есть...
а) конюшня; б) подкова; в) сбруя; г) копыта; д) грива.
11. ... не служит предупреждением несчастных случаев.
а) стоп-сигнал; б) защитные очки; в) аптечка; г) предупреждающий сигнал; д) шлагбаум.
12. Из этих городов южнее всех расположен город...
а) Орел; б) Иркутск; в) Ялта; г) Таллинн; д) Кишинев.
13. Отцы бывают... опытнее сыновей.
а) всегда; б) обычно; в) значительно; г) изредка; д) безусловно.
14. Рост десятилетнего ребенка составляет примерно...
а) 160 см; б) 140 см; в) 110 см; г) 105 см; д) 115 см.
15. Самый высокой калорийностью (питательностью) обладает...

а) рыба; б) мясо; в) жир; г) сыр; д) овощи.

16. Зная процентное отношение невыигравших лотерейных билетов к выигрышным, можно рассчитать...

а) количество выигрышей; б) доход государства; в) возможность выигрыша; г) количество участников; д) размеры выигрыша.

17. Банкнота стоимостью в десять рублей имеет длину...

а) 17,5 см; б) 20,5 см; в) 19,5 см; г) 15,0 см; д) 16,5 см.

18. Высказывание, которое еще не полностью проверено, обозначается как...

а) парадоксальное; б) преждевременное; в) двусмысленное; г) ошибочное; д) гипотетическое.

19. Расстояние между Киевом и Владивостоком составляет приблизительно...

а) 3000 км; б) 14 000 км; в) 8000 км; г) 12 000 км; д) 16 000 км.

20. Сознательное присвоение себе чужой мысли и выдача ее за свою обозначается как...

а) муляж; б) плагиат; в) пародия; г) компромисс; д) компиляция.

Описания и примеры заданий второй группы (Задания 1—20)

Из пяти данных слов четыре в каждом случае являются сходными по определенному признаку. Вам нужно определить пятое слово, которое к ним не подходит.

Рассмотрим примеры.

1. а) стол; б) стул; в) птица; г) шкаф; д) кровать.

Слова под буквами «а», «б», «г», «д» обозначают предметы мебели, слово под буквой «в» — животное. Поэтому на бланке для ответов в примере отмечена буква «в».

2. а) сидеть; б) лежать; в) стоять; г) идти; д) стоять на коленях.

Слова под буквами «а», «б», «в», «д» обозначают состояние покоя, а слово под буквой «г» — движение. Поэтому мы должны отметить букву «г».

Субтест 2 (Задания 1—20)

1. а) строгать; б) есть; в) шить; г) пилить; д) ковать.

2. а) площадь; б) размер; в) объем; г) продолжительность; д) ширина.

3. а) направление; б) восток; в) езда; г) полюс; д) юг.

4. а) скрипка; б) тромбон; в) кларнет; г) флейта; д) саксофон.
5. а) стрелять; б) бегать; в) грести; г) кататься на санках; д) скакать на лошади.
6. а) рисунок; б) картина; в) графика; г) скульптура; д) живопись.
7. а) круг; б) стрелка; в) эллипс; г) дуга; д) кривая.
8. а) автобус; б) трамвай; в) мотоцикл; г) велосипед; д) поезд.
9. а) развод; б) разлука; в) паспорт; г) граница; д) разоб-
щение.
10. а) овальный; б) длинный; в) острый; г) круглый; д) реб-
ристый.
11. а) связать; б) соединить; в) освободить; г) сделать узел; д) склеить.
12. а) волнистый; б) шероховатый; в) гладкий; г) неровный; д) прямой.
13. а) мост; б) граница; в) брак; г) дружба; д) общество.
14. а) строгать; б) сверлить; в) шлифовать; г) полировать; д) гладить.
15. а) камень; б) сталь; в) шелк; г) резина; д) пластмасса.
16. а) компас; б) часы; в) стрелка; г) полярная звезда; д) курс.
17. а) фильтр; б) тюль; в) абажур; г) решетка; д) сеть.
18. а) застежка-молния; б) шлагбаум; в) водопроводный кран; г) отвертка; д) штопор.
19. а) мерцающий; б) зеркальный; в) матовый; г) шерохова-
тый; д) блестящий.
20. а) тренировка; б) планирование; в) учение; г) решение; д) вербовка.

*Описания и примеры заданий
третьей группы
(Задания 1—20)*

Мы предложим вам три задания. Между первым и вторым сло-
вами существует определенная связь. Между третьим и одним из
пяти слов, предлагаемых на выбор, существует аналогичная связь.
Это слово вам следует определить. Рассмотрим примеры.

1. Лес : дерево = луг : ...?

а) трава; б) сено; в) корма; г) зелень; д) пастбище.

Правильное слово — «трава». Поэтому в бланке для ответов в
примере 1 надо отметить букву «а».

2. Темный : светлый = мокрый : ...?

а) дождь; б) день; в) влажный; г) ветер; д) сухой.

Поскольку слово «темный» противоположно по смыслу слову «светлый», то к слову «мокрый» нужно подобрать слово противоположного значения. Поэтому правильным решением будет слово «сухой», обозначенное буквой «д».

Субтест 3 (Задания 1—20)

1. найти : потерять = вспомнить : ...?

а) сохранить; б) отказаться; в) забыть; г) думать; д) мечтать.

2. врач : хирург = металлург : ...?

а) мартен; б) чугун; в) огонь; г) сталевар; д) плавка.

3. совещание : постановление = рассуждать : ...?

а) вести переговоры; б) принимать решение; в) обсуждать; г) взвешивать; д) обдумывать.

4. трамвай : рельсы = автобус : ...?

а) колеса; б) кузов; в) шины; г) шоссе; д) скорость.

5. спортсмен : шиповки = ученый : ...?

а) библиотека; б) исследование; в) работа; г) изучение; д) микроскоп.

6. дерево : строгать = железо : ...?

а) чеканить; б) сгибать; в) лить; г) шлифовать; д) ковать.

7. серебро : золото = кольцо : ...?

а) часы; б) рубин; в) драгоценный камень; г) браслет; д) платина.

8. кровь : вена = вода : ...?

а) шлюз; б) труба; в) кран; г) дождь; д) река.

9. лестница : трап = дом : ...?

а) лифт; б) двор; в) винтовая лестница; г) палатка; д) комната.

10. горы : перевал = река : ...?

а) паром; б) мост; в) брод; г) перевоз; д) лодка.

11. цветок : ваза = птица : ...?

а) гнездо; б) воздух; в) куст; г) дерево; д) клетка.

12. еда : пряности = лекция : ...?

а) оскорбление; б) речь; в) юмор; г) обращение; д) план.

13. язык : кислое = нос : ...?

а) понюхать; б) дышать; в) попробовать; г) горелое; д) соленое.

14. пальто : юбка = шерсть : ...?

а) ткань; б) овца; в) шелк; г) свитер; д) текстиль.

15. слепота : цвет = глухота : ...?

а) слух; б) слушание; в) тон; г) слово; д) ухо.

16. потребность : изображение = жара : ...?

а) жажда; б) экватор; в) лед; г) солнце; д) холодно.

17. вершина горы : давление воздуха = высота тона : ...?

а) камертон; б) сопрано; в) детский хор; г) длина струны;
д) тембр.

18. такса : борзая = горение : ...?

а) пожарник; б) фонарь; в) взрыв; г) спичка; д) лесной пожар.

19. нерв : провода = зрачок : ...?

а) излучение; б) глаз; в) видение; г) свет; д) диафрагма.

20. гнев : аффект = грустить : ...?

а) радость; б) злоба; в) настроение; г) бешенство; д) жалость.

*Описания и примеры заданий
четвертой группы
(Задания 1—16)*

Мы предлагаем вам два слова. Вам нужно определить, что между ними общего. Рассмотрим примеры.

1. Рожь — пшеница : ...?

Правильным ответом будет слово «зерновые». Поэтому в вашем бланке для ответов в примере 1 надо записать слово «зерновые». Правильные решения записывайте в свободные промежутки под соответствующими номерами заданий.

2. Масло — сыр : ...?

Правильный ответ: «молочные продукты». В свободный промежуток вам следует вписать «молочные продукты».

Старайтесь в каждом случае найти наиболее существенные общие признаки для обоих слов.

Субтест 4 (Задания 1—16)

На этой странице не пишите! Результаты записывайте в бланке для ответов!

1. Роза — тюльпан.

2. Глаз — ухо.

3. Сахар — алмаз.

4. Дождь — снег.

5. Почтальон — телефон.

6. Фотоаппарат — очки.

7. Желудок — кишечник.

8. Много — мало.

9. Яйцо — семя.

10. Флаг — крест.

11. Фиалка — слон.
12. Газохранилище — портфель.
13. Начало — конец.
14. Жадность — щедрость.
15. Предложение — спрос.
16. Впереди — внизу.

*Описания и примеры заданий
пятой группы
(Задания 1—20)*

Теперь предлагаем вам арифметические задачи. Рассмотрим примеры.

1. Если одна тетрадь стоит 25 коп., то сколько стоят три тетради? Разумеется, 75 коп.

2. Велосипедист проезжает за 1 час 15 км. Сколько километров он проедет за 4 часа? Правильный ответ: 60.

Субтест 5 (Задания 1—20)

1. У мальчика было 50 коп. 15 коп. он израсходовал. Сколько копеек у него осталось?

2. Сколько километров пройдет товарный поезд за 7 часов, если его скорость 40 км в час?

3. 15 ящиков овощей весят 250 кг, а каждый пустой ящик весит 3 кг. Сколько килограммов весят овощи?

4. 7 рабочих выкопали траншею за 78 дней. Сколько дней будет копать эту же траншею 21 рабочий?

5. 3 карандаша стоят 5 руб. Сколько карандашей можно купить на 50 руб.?

6. Мальчик пробегает за $1/4$ с 1,75 м. Какое расстояние он пробежит за 10 с?

7. Ворота находятся на 15 м южнее дерева, а дерево стоит на 15 м южнее дома. Сколько метров от ворот до дома?

8. Если 4,5 м ткани стоят 90 руб., то сколько стоят 2,5 м?

9. 7 рабочих выполняют работу за 6 дней. Сколько рабочих выполнили бы эту работу за полдня?

10. Провод длиной 48 см после нагревания удлиняется до 52 см. Какой длины после нагревания будет провод длиной 72 см?

11. Рабочие цеха изготавливают за 8 часов 304 авторучки. Сколько авторучек рабочие производят за полчаса?

12. Сплав готовят из 2 частей серебра и 3 частей свинца. Сколько граммов серебра необходимо для производства 15 граммов сплава?

13. За один час рабочий Иванов зарабатывает 3 руб., а рабочий Петров — 5 руб. Вместе они заработали 120 руб. Сколько рублей заработал Петров?

14. Первый ткацкий станок выпускает 60 м ткани, а второй за такое же время 40 м. Сколько метров ткани выпустит первый станок, если второй выпустил 60 м?

15. Мама пошла в магазин. Десятую часть денег она истратила в овощном магазине, а в мясном истратила в 4 раза больше. У нее осталось 60 коп. Сколько денег у нее было вначале?

16. В двух ящиках было уложено 43 чашки. В первом ящике на 9 чашек больше, чем во втором. Сколько чашек было во втором ящике?

17. Полосу ткани длиной 60 см надо разрезать надвое так, чтобы первая часть составляла $\frac{2}{3}$ длины второй части. Какова длина меньшей части?

18. Завод экспортирует $\frac{3}{4}$ своих изделий, а $\frac{4}{5}$ остатка продает в своей стране. Сколько процентов изделий остается на заводском складе?

19. Вино, заполняющее бочку на $\frac{7}{8}$ ее объема, стоит 84 руб. Сколько рублей будет стоить половина бочки вина?

20. В семье у каждой дочери одинаковое количество сестер и братьев, а у каждого сына в 2 раза больше сестер, чем братьев. Сколько сыновей в семье?

*Описания и примеры заданий
шестой группы
(Задания 1—20)*

Предлагаем вам решить задачу с числами, расположенными по определенному принципу. Ваша цель — определить число, которое было бы продолжением соответствующего ряда. Рассмотрим примеры:

1. 2 4 6 8 10 12 14 ?

В этом ряду каждое последующее число на 2 больше предыдущего. Значит, следующее число будет 16.

2. 9 7 10 8 11 9 12 ?

В этом ряду поочередно от предыдущего числа отнимается 2 и прибавляется 3. Следующее число должно быть 10.

В некоторых заданиях вам необходимо будет выполнять умножение и деление.

Не забывайте, что в тексте нельзя делать никаких пометок!

Субтест 6 (Задания 1—20)

1.	6	9	12	15	18	21	24	?
2.	15	16	18	19	21	22	24	?
3.	19	18	22	21	25	24	28	?
4.	16	12	17	13	18	14	19	?
5.	2	4	8	10	20	22	44	?
6.	15	13	16	12	17	11	18	?
7.	25	22	11	33	30	15	45	?
8.	49	51	54	27	9	11	14	?
9.	2	3	1	3	4	2	4	?
10.	19	17	20	16	21	15	22	?
11.	94	92	46	44	22	20	10	?
12.	5	8	9	8	11	12	11	?
13.	12	15	19	23	28	33	39	?
14.	7	5	10	7	21	17	68	?
15.	11	15	18	9	13	16	8	?
16.	3	8	15	24	35	48	63	?
17.	4	5	7	4	8	13	7	?
18.	8	5	15	18	6	3	9	?
19.	15	6	18	10	30	23	69	?
20.	5	35	28	4	11	77	70	?

Описания и примеры заданий седьмой группы (Задания 1—20)

Вам нужно определить, сложение каких представленных в рамках отдельных частей позволит без остатка составить фигуры а, б, в, г, д (рис. 6).

В бланке для ответов вы должны отметить букву, которая обозначает найденную фигуру. Рассмотрим примеры (рис. 5).

Если сложим части в рамке 1, то получим фигуру а. Поэтому в бланке для ответов надо отметить а. Сложив части в рамке 2, мы

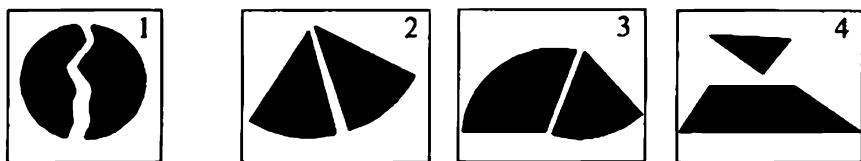
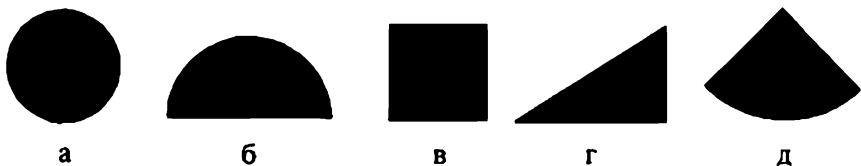


Рис. 5. Пример теста «Фигуры»

получим фигуру, обозначенную буквой д. Сложив части в рамке 3, получим фигуру б.

Запомните, что в тексте тетради нельзя делать никаких пометок!

Субтест 7 (Задания 1—20)

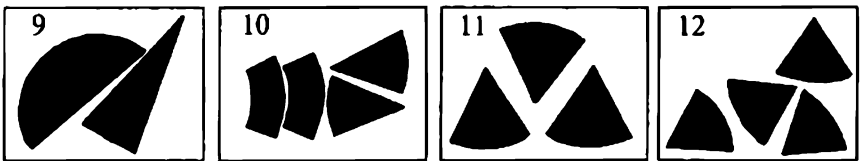
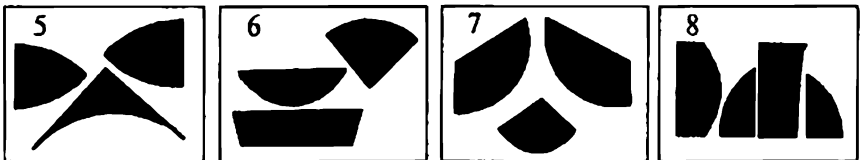
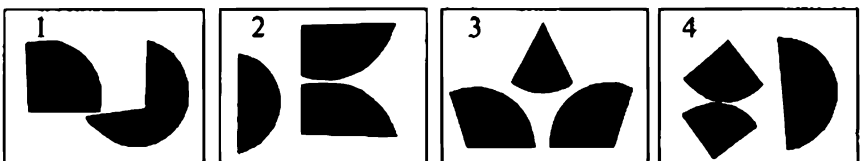
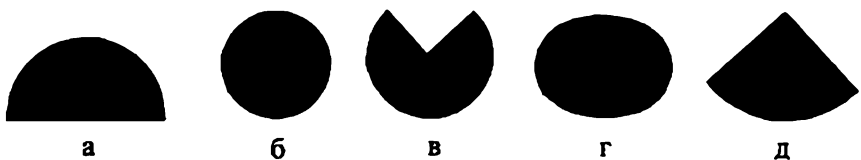


Рис. 6. Тест «Фигуры»

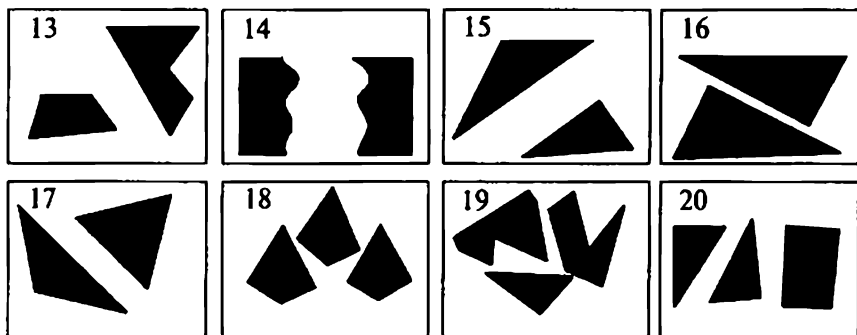
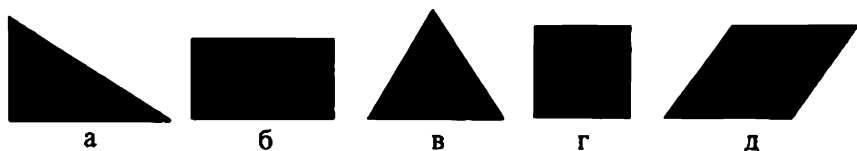


Рис. 6. Тест «Фигуры» (продолжение)

**Описания и примеры заданий
восьмой группы
(Задания 1—20)**

Первый ряд содержит 5 различных кубиков, обозначенных буквами а б в г д. Каждый кубик имеет 6 различных признаков. Три из них вы можете видеть. Каждое из заданий показывает кубик в различных положениях (см. рис. 8). Вам надо определить, какой из данных кубиков показан. Кубик может быть повернут, перевернут, повернут и перевернут одновременно. При этом может появиться и новый признак.

Обращаем ваше внимание на то, что ни один из кубиков а, б, в, г, д не повторяется — каждый чем-то отличается. Они могут иметь одинаковые признаки, но в разных положениях. Рассмотрим пример (рис. 7).

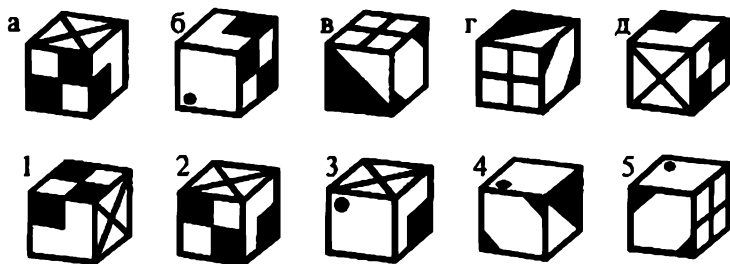


Рис. 7. Примеры теста «Кубики»

1. Этот пример показывает кубик а в измененном положении. Поэтому в бланке для ответов в примере 1 следует отметить букву а.

Вторым изображен кубик д, третьим — б, четвертым — в, пятым — г.

Субтест 8 (Задания 1—20)

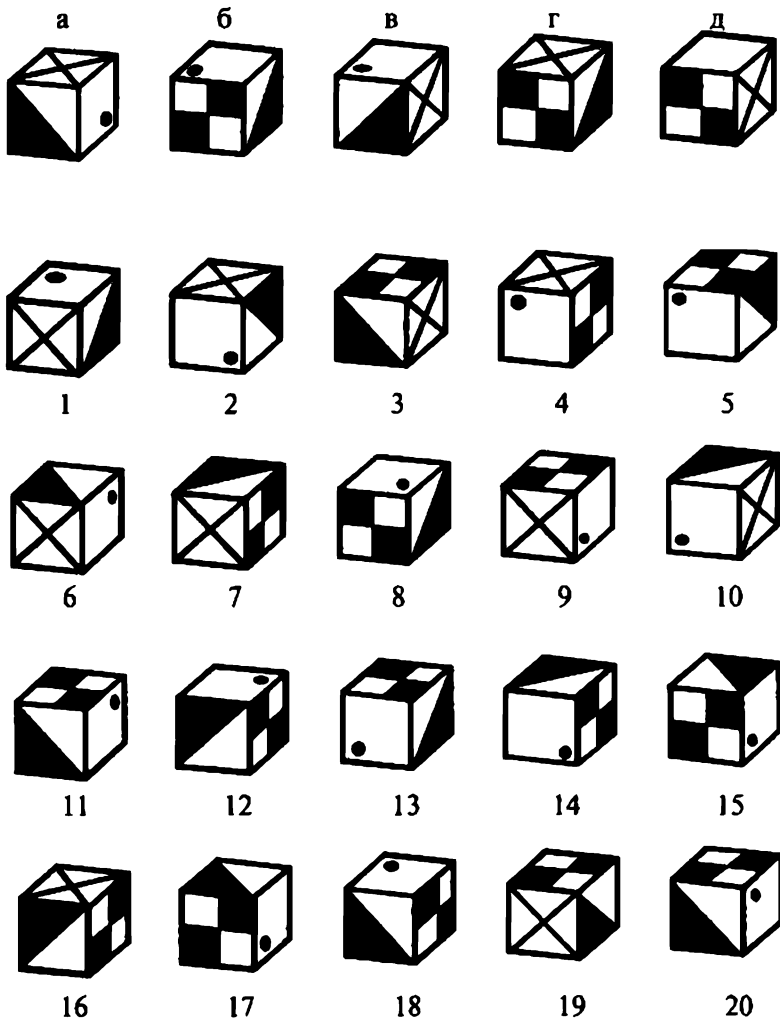


Рис. 8. Тест «Кубики»

**Описания и примеры заданий
девятой группы
(Задания 1—20)**

Вам дается 3 минуты на то, чтобы вы выучили наизусть приведенные ниже слова.

Растения: ель — папоротник — зверобой — черемуха — жимолость.

Инструменты: фреза — сверло — молоток — тиски — винторез.

Птицы: цапля — канарейка — нырок — угод — ласточка.

Произведения искусства: рисунок — гравюра — икона — драма — акварель.

Животные: бобр — щука — осел — хомяк — шакал.

Учите слова до тех пор, пока не заучите наизусть. Тогда закройте тетрадь и положите ее на край стола. Вопросы, касающиеся слов, которые вы сейчас заучили, находятся на отдельных бланках. Их вы сейчас получите».

Учащимся выдаются отдельные бланки с заданиями субтеста 9.

«Задания субтеста 9: на этом листе даны вопросы к словам, которые вы только что выучили наизусть. Отдельные решения обозначайте всегда под соответствующим номером задания в своем бланке для ответов. Рассмотрим примеры.

1. Слово, начинающееся на «ф» (фреза), обозначало ...?

а) растение; б) инструмент; в) птицу; г) произведение искусства; д) животное.

Поскольку фреза — это инструмент, то правильный результат обозначен буквой «б».

2. Слово, начинающееся на букву «ц» (цапля), обозначало ...?

а) растение; б) инструмент; в) птицу; г) произведение искусства; д) животное.

Здесь правильный результат обозначен буквой «в», поскольку цапля — это птица.

Субтест 9 (Задания 1—20)

1. С буквы «а» начиналось слово:

а) растение; б) инструмент; в) птица; г) произведение искусства; д) животное.

2. С буквы «б» начиналось слово:

а) растение; б) инструмент; в) птица; г) произведение искусства; д) животное.

3. С буквы «в» начиналось слово:

а) растение; б) инструмент; в) птица; г) произведение искусства; д) животное.

4. С буквы «г» начиналось слово:

а) растение; б) инструмент; в) птица; г) произведение искусства; д) животное.

20. С буквы «х» начиналось слово:

а) растение; б) инструмент; в) птица; г) произведение искусства; д) животное.

Таблица 1

Правильные ответы к субтестам

№ задания	№ субтеста							
	1	2	3	5	6	7	8	9
1	г	б	в	35	27	б	а	г
2	в	г	г	280	25	г	в	д
3	д	в	б	205	27	в	г	б
4	д	а	г	26	15	б	д	г
5	г	б	д	30	46	д	а	г
6	д	г	г	70	10	в	в	а
7	б	б	г	30	42	г	г	а
8	г	г	б	50	7	а	в	а
9	б	в	г	84	5	а	д	г
10	г	б	в	78	14	д	а	в
11	в	в	д	19	8	а	б	в
12	в	д	в	6	14	в	г	б
13	б	б	г	75	45	в	д	в
14	б	б	в	90	63	г	б	д
15	в	а	в	120	12	а	г	а
16	в	б	а	17	80	б	б	г
17	г	в	г	24	14	а	а	б
18	д	д	в	5	12	в	д	б
19	в	г	д	48	63	г	б	в
20	б	г	в	3	10	а	в	д

За каждый правильный ответ начисляется по одному баллу.

В субтесте 4 может быть начислено 0, 1 или 2 балла. 2 балла начисляется, если в основу обобщения положен существенный признак. 1 балл, если в основу обобщения положен несущественный, но значимый признак. 0 баллов, если обобщение неверно.

Образец бланка для ответов

Дата _____ Возраст _____
 Фамилия _____ класс _____
 Имя _____ школа _____

1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест	
1)	11)	1)	11)	1)	11)	1)	11)
2)	12)	2)	12)	2)	12)	2)	12)
3)	13)	3)	13)	3)	13)	3)	13)
4)	14)	4)	14)	4)	14)	4)	14)
5)	15)	5)	15)	5)	15)	5)	15)
6)	16)	6)	16)	6)	16)	6)	16)
7)	17)	7)	17)	7)	17)	7)	
8)	18)	8)	18)	8)	18)	8)	
9)	19)	9)	19)	9)	19)	9)	
10)	20)	10)	20)	10)	20)	10)	

5 субтест		6 субтест		7 субтест		8 субтест	
1)	11)	1)	11)	1)	11)	1)	11)
2)	12)	2)	12)	2)	12)	2)	12)
3)	13)	3)	13)	3)	13)	3)	13)
4)	14)	4)	14)	4)	14)	4)	14)
5)	15)	5)	15)	5)	15)	5)	15)
6)	16)	6)	16)	6)	16)	6)	16)
7)	17)	7)	17)	7)	17)	7)	17)
8)	18)	8)	18)	8)	18)	8)	18)
9)	19)	9)	19)	9)	19)	9)	19)
10)	20)	10)	20)	10)	20)	10)	20)

9 субтест			
1)	6)	11)	16)
2)	7)	12)	17)
3)	8)	13)	18)
4)	9)	14)	19)
5)	10)	15)	20)

Общий балл _____
 Уровень _____

Краткий отборочный тест (КОТ) в адаптации В.Н. Бузина

Вам предлагается несколько простых заданий. Прочтите внимательно эту страницу и без команды не переворачивайте ее.

Заполните

Ф.И.О. _____

Возраст _____ Пол _____

Ниже приводятся образцы заданий и правильные ответы на них.

1. Слово «быстрый» является противоположным по смыслу слову:

1) тяжелый; 2) упругий; 3) скорый; 4) легкий; 5) медленный.

Ответ: 5.

2. Бензин стоит 1,8 руб. за литр. Сколько стоят 2,5 литра?

Ответ: 4,5.

3. Выберите вариант ответа: «минер—минор». Эти два слова по значению являются:

1) сходными; 2) противоположными; 3) ни сходными, ни противоположными.

Ответ: 3.

Тест, который вам будет предложен сейчас, содержит 50 вопросов. На выполнение теста вам отводится 15 минут. Ответьте на те вопросы, на которые успеете ответить, и не тратьте много времени на решение одного вопроса.

Все беспокоящие вас вопросы задавайте сейчас. Во время выполнения теста на ваши вопросы отвечать не будут.

После команды переверните страницу и приступайте к работе. Через 15 минут по команде сразу же прекратите выполнение заданий, переверните страницу и отложите ручку.

Сосредоточьтесь!

Положите ручку справа от себя!

Ждите команды!

1. Одиннадцатый месяц года — это:

1) октябрь; 2) май; 3) ноябрь; 4) февраль.

2. Слово «суровый» является противоположным по значению слову:

1) резкий; 2) строгий; 3) мягкий; 4) жесткий, 5) неподатливый.

3. Какое из приведенных слов отлично от других:

1) определенный; 2) сомнительный; 3) уверенный; 4) доверие; 5) верный.

4. Ответьте «Да» или «Нет»:

Сокращение «н.э.» означает «новой эры»?

5. Какое из следующих слов отлично от других:

- 1) петь; 2) звонить; 3) болтать; 4) слушать, 5) говорить.

6. Слово «безукоризненный» является противоположным по своему значению слову:

- 1) незапятнанный; 2) непристойный; 3) неподкупный; 4) невинный; 5) классический.

7. Какое из приведенных ниже слов относится к слову «жевать» так же, как слово «обоняние» к слову «нос»?

- 1) сладкий; 2) язык; 3) запах; 4) зубы; 5) чистый.

8. Сколько из приведенных ниже пар слов являются полностью идентичными:

1) Sharp M.G.	Sharp M.G.
2) Filder E.H.	Fielder E.H.
3) Conner M.G.	Connor M.G.
4) Woerner O.W.	Woesner O.W.
5) Soberquist B.R.	Soberquist P.R.

9. Слово «ясный» является противоположным по смыслу слову:

- 1) очевидный; 2) явный; 3) недвусмысленный; 4) отчетливый; 5) тусклый.

10. Предприниматель купил несколько подержанных автомобилей за 3500 условных единиц, а продал их за 5500, заработав на этом 50 условных единиц за автомобиль. Сколько автомобилей он перепродал?

11. Слова «стук» и «сток» имеют:

- 1) одинаковое значение; 2) противоположное; 3) ни одинаковое, ни противоположное.

12. Три авторучки стоят 45 руб. Сколько стоит 1,5 дюжины авторучек?

13. Сколько из этих шести пар чисел являются полностью одинаковыми:

5296	5296
69686	66986
834426	834426
7354256	7354256
61197172	61197172
83238234	83238324

14. Слово «близкий» является противоположным по смыслу слову:

- 1) дружеский; 2) приятельский; 3) чужой; 4) родной; 5) иной.

15. Какое число из приведенных является наименьшим?

6 0,7 9 36 0,31 5.

16. Расставьте предлагаемые слова в таком порядке, чтобы получилось правильное по смыслу предложение.

«Есть соль любовь жизни».

В качестве ответа запишите две буквы последнего слова.

17. Какая из приведенных ниже пяти фигур наиболее отлична от других (рис. 9)?

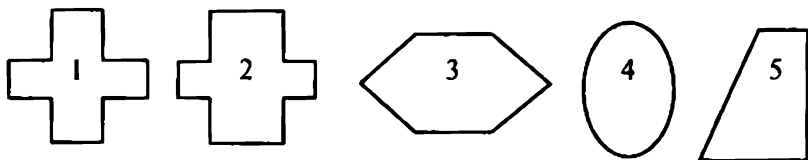


Рис. 9. Фигуры

18. Два рыбака поймали 36 рыб. Первый поймал в 8 раз больше, чем второй. Сколько поймал второй?

19. Слова «восходить» и «возродить» имеют:

1) одинаковое значение; 2) противоположное; 3) ни одинаковое, ни противоположное.

20. Расставьте предлагаемые слова в таком порядке, чтобы получилось утверждение. Если оно правильно, то ответом будет «П», если неправильно — «Н».

«Мохом обороты камень набирает заросший».

21. Какие две из приведенных поговорок имеют одинаковый смысл?

Держать нос по ветру.

Пустой мешок не стоит.

Трое докторов не лучше одного.

Не все то золото, что блестит.

У семи нянек дитя без глаза.

22. Какое число должно стоять вместо знака «?»?

73 66 59 52 45 38?

23. Длительность дня и ночи в сентябре почти такая же, как и в:

1) июне; 2) марте; 3) мае; 4) ноябре.

24. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда заключительное утверждение будет:

1) верно; 2) неверно; 3) неопределенно.

Все передовые люди — члены демократической партии.

Все передовые люди занимают крупные посты.

Некоторые члены демократической партии занимают крупные посты.

25. Поезд проходит 75 см за $\frac{1}{4}$ с. Если он будет ехать с той же скоростью, то какое расстояние он пройдет за 5 с?

26. Если предположить, что два первых утверждения верны, то последнее утверждение:

1) верно; 2) неверно; 3) неопределенно.

Боре столько же лет, сколько Маше.

Маша моложе Жени. Боря моложе Жени.

27. Если бы пять полукилограммовых пачек мясного фарша стоили 2 руб., то сколько килограммов фарша можно было бы купить за 80 коп.?

28. Расстлать, растянуть. Эти слова:

1) одинаковы по смыслу; 2) противоположны; 3) ни одинаковы, ни противоположны.

29. Разделите геометрическую фигуру, расположенную справа, прямой линией на две части так, чтобы, сложив их вместе, можно было бы получить квадрат.

30. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда последнее утверждение будет:

1) верно; 2) неверно; 3) неопределенно.

Саша поздоровался с Машей. Маша поздоровалась с Дашей.

Саша не поздоровался с Дашей.

31. Автомобиль «Жигули» стоимостью 2400 условных единиц был уценен во время сезонной распродажи на 33%. Сколько стоил автомобиль во время распродажи?

32. Три из 5 фигур нужно соединить таким образом, чтобы получилась равнобедренная трапеция. Какие это фигуры (рис. 10)?

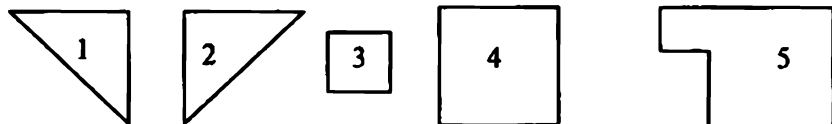
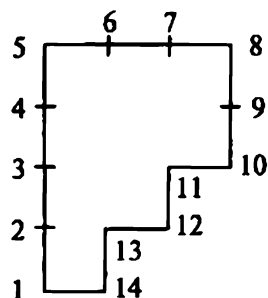


Рис. 10. Фигуры

33. На платье требуется $2\frac{1}{3}$ м ткани. Сколько платьев можно сшить из 42 м ткани?

34. Смысловые значения следующих двух предложений:

1) одинаковы; 2) противоположны; 3) ни одинаковы, ни противоположны.

Трое докторов не лучше одного.

Чем больше докторов, тем больше болезней.

35. Увеличивать, расширять. Эти слова:

1) одинаковы; 2) противоположны; 3) ни одинаковы, ни противоположны.

36. Смысл двух английских пословиц:

1) одинаков; 2) противоположен; 3) ни одинаков, ни противоположен.

Швартоваться лучше двумя якорями.

Не клади все яйца в одну корзину.

37. Бакалейщик купил ящик с апельсинами за 3,6 руб. В ящике их было 12 дюжин. Он знает, что 2 дюжины испортятся еще до того, как он продаст все апельсины. По какой цене ему нужно продавать апельсины, чтобы получить прибыль в $\frac{1}{3}$ закупочной цены?

38. Претензия, претенциозный. Эти слова по своему значению:

1) одинаковы; 2) противоположны; 3) ни одинаковы, ни противоположны.

39. Если бы полкило картошки стоило 0,0125 руб., то сколько килограммов можно было бы купить на 50 коп.?

40. Один из членов ряда не соответствует другим по конкретному признаку. Каким бы числом вы его заменили?

$\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{6}$.

41. Отражаемый, воображаемый. Эти слова являются:

1) одинаковыми; 2) противоположными; 3) ни одинаковыми, ни противоположными.

42. Сколько соток составляет участок земли размером 70 м на 20 м?

43. Следующие две фразы по смысловому значению:

1) одинаковы; 2) противоположны; 3) ни одинаковы, ни противоположны.

Хорошие вещи дешевы, плохие дороги.

Хорошее качество обеспечивается простотой, плохое сложностью.

44. Солдат, стреляя в цель, поразил ее в 12,5 % случаев. Сколько раз должен выстрелить солдат, чтобы поразить цель сто раз?

45. Один из членов ряда не соответствует другим по конкретному признаку. Какое число вы бы поставили на его место?

$\frac{1}{4}$ $\frac{1}{6}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{9}$ $\frac{1}{12}$ $\frac{1}{14}$.

46. Три партнера по акционерному обществу решили поделить прибыль поровну. Т. вложил в дело 4500 руб., К. — 3500 руб., П. — 2000 руб. Если прибыль составит 2400 руб., то на сколько меньше прибыли получит Т. по сравнению с тем, как если бы прибыль была разделена пропорционально вкладам?

47. Какие две из приведенных пословиц имеют сходный смысл?
 Куй железо, пока горячо.
 Один в поле не воин.
 Лес рубят, щепки летят.
 Не все то золото, что блестит.
 Не по виду суди, а по делам гляди.

48. Значение следующих фраз:

1) одинаково; 2) противоположно; 3) ни одинаково, ни противоположно.

Лес рубят, щепки летят.

Большое дело не бывает без потерь.

49. Какая из предлагаемых фигур наиболее отлична от других (рис. 11)?



Рис. 11. Фигуры

50. В печатающейся статье 2400 слов. Редактор решил использовать шрифт двух размеров. При использовании шрифта большего размера на странице умещается 900 слов, меньшего — 1200. Статья должна занять 21 полную страницу в журнале.

Сколько страниц должно быть напечатано мелким шрифтом?

Таблица 2

Ключи к КОТ

№	Правильный ответ	№	Правильный ответ
1	2	3	4
1	3	9	5
2	3	10	40
3	2 или 4	11	3
4	Да	12	270
5	4	13	4
6	2	14	3
7	4	15	0,31
8	1	16	ни

1	2	3	4
17	4	34	3
18	4	35	1
19	3	36	1
20	Н	37	0,48 за дюжину
21	3 и 5	38	1
22	31	39	20
23	2	40	1/8
24	1	41	3
25	15 м	42	14
26	1	43	1
27	1	44	800
28	1	45	1/10
29	2—13	46	280
30	3	47	4 и 5
31	1600	48	1
32	1, 2, 4	49	3
33	18	50	17

Рекомендуемая литература

1. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике / Под ред. С. Б. Крымского. Киев, 1989.
2. Гласс Д., Стенли Д. Статистические методы в педагогике и психологии / Под ред. Ю. П. Адлера. М., 1976.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
4. Лукьянова М. И., Калинина Н. В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования: Метод. рек. для учителей и школьных психологов. Ульяновск, 1998.
5. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М., 1996.
6. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. М., 1995.
7. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
8. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности // Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. Г. С. Костюка. М., 1971.
9. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М., 2000.

Использованная литература

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1994.
2. *Калмыкова З. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.
3. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
4. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. М., 1995.
5. Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков / Под ред. М. К. Акимовой, Е. М. Борисовой, В. Т. Козловой и др. Обнинск, 1993.
6. Руководство к применению теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра / Под ред. М. К. Акимовой, Е. М. Борисовой, В. Т. Козловой, Г. П. Логиновой, К. М. Гуревича. Обнинск, 1993.
7. *Бузин В. Н.* Краткий отборочный тест. М., 1992.

Часть 2

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Многие образовательные учреждения постоянно и целенаправленно изучают пути повышения эффективности обучения учащихся. Школьные программы меняются для того, чтобы, исходя из определенных психологических и педагогических предпосылок, сделать учебный материал удобным для глубокого и успешного усвоения учащимися. Методические изыскания направлены на поиск форм и методов активизации процесса обучения и выработку самостоятельности у учащихся. Одной из целей этих усилий является формирование устойчивых познавательных интересов у школьников. В связи с этим уровень учебной мотивации рассматривается как один из критериев эффективности педагогического процесса, как результат деятельности образовательного учреждения.

Определим мотивацию «как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность» [1]. Это предполагает рассмотрение мотивации как циклического процесса непрерывного взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга. Результатом этого является реально наблюдаемое поведение. Мотивация в данном случае мыслится как *процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив*.

Мотивация объясняет направленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, стремление к достижению определенной цели.

Формирование учебной мотивации у учащихся без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жиз-

ненной позиции. Поскольку наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания связаны с отсутствием мотивов к получению образования у основной массы учащихся, следствием чего является снижение базовых показателей образованности и воспитанности выпускников всех учебных заведений, то важность названного критерия становится очевидной. Учебная деятельность имеет для разных школьников различный смысл. Выявление характера учебной мотивации и смысла учения для школьника в каждом конкретном случае играет решающую роль в определении учителем мер педагогического воздействия (влияния).

Мотивационная составляющая личности достаточно разнообразна. Для изучения такой комплексной характеристики, как мотивация, и построения методики ее диагностики представляется важным, на наш взгляд, выделение определенных содержательных блоков, которые будут отражать наиболее существенные компоненты в мотивации обучения. Мы исходим из того, что методика изучения мотивации обучения у школьников должна быть компактной и могла использоваться для экспресс-диагностики. Назовем пять таких блоков.

ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ ПРОЦЕССА УЧЕНИЯ

А.К. Маркова определяет смысл учения [2] как внутреннее субъективное отношение школьника к учебному процессу, «прикладывание», если можно так выразиться, школьником процесса обучения к себе, своему опыту и своей жизни. Понимание смысла учения, осознание его личностной значимости не происходят автоматически в процессе усвоения знаний. В ходе обучения необходимо формировать у школьников активное внутреннее стремление к знаниям, к способам их приобретения. Личностный смысл учения в разные школьные возрасты различен. Соответственно содержание обучения и его методы должны анализироваться учителем с точки зрения того, соответствуют ли они личностным смыслам учения школьников данного возраста.

Смысл учения для каждого ученика определяется системой его идеалов, ценностей, которые он заимствует из своего окружения (семьи, друзей, соучеников). Благодаря этому уже до начала обучения у ребенка складывается определенное представление об учебной деятельности. Однако в ходе обучения в средней школе смысл учения может претерпевать существенные изменения. Смысл складывается из следующих моментов: осознание ребенком объективной важности учения, которая определяется выработанными в обществе нравственными ценностями, принятыми в социальном

окружении и в семье данного ребенка; понимание значимости учения лично для себя, которое обязательно преломляется через уровень притязаний ребенка, его самоконтроль и самооценку учебной работы, ее отдельных звеньев. Поскольку все эти аспекты в ходе обучения находятся в процессе развития, то и сам смысл учения по мере развития учебной деятельности может изменяться качественно. Психологические исследования показывают, что при осознании смысла учения у школьников возрастают успехи в учебной деятельности (увеличивается запас и повышается качество знаний, совершенствуются способы и приемы приобретения знаний), легче усваивается и становится более доступным учебный материал, эффективнее происходит его запоминание, активно концентрируется внимание учащихся, возрастает их работоспособность. Смысл учения, его значимость являются основой мотивационной составляющей личности учащегося.

ВИДЫ МОТИВОВ

Рассматривая учебную мотивацию как показатель результативности деятельности образовательного учреждения, мы будем опираться на три подхода к описанию групп мотивов.

Первый вариант классификации предполагает рассмотрение двух больших групп мотивов:

— *познавательные мотивы*. Они связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Эти мотивы свидетельствуют об ориентации школьников на овладение новыми знаниями, учебными навыками, определяются глубиной интереса к знаниям: новым занимательным фактам, явлениям, к существенным свойствам явлений, первым дедуктивным выводам, к закономерностям и тенденциям, к теоретическим принципам, ключевым идеям и т.д. К этой группе относятся также мотивы, свидетельствующие об ориентации школьников на овладение способами добывания знаний: интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации собственного учебного труда. Познавательные мотивы отражают стремление школьников к самообразованию, направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний;

— *социальные мотивы*. Они связаны с различными видами социального взаимодействия школьника с другими людьми. Например: стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться, чувство ответственности. При этом велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долга и ответ-

ственности, стремления хорошо подготовиться к выбору профессии. Также к социальным мотивам относятся и так называемые позиционные мотивы, выражающиеся в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет. Позиционный мотив может проявляться в разного рода попытках самоутверждения — в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе и т.д. Мотивы социального сотрудничества состоят в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать способы и формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем, товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы. Данный мотив является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

Второй вариант классификации характеризует отношение мотивов и непосредственно учебной деятельности. Если мотивы, стимулирующие определенную деятельность (в нашем случае — процесс учения), не связаны напрямую с ней, их называют *внешними* по отношению к данной деятельности. Если же мотивы непосредственно связаны с учебной деятельностью, то их называют *внутренними*. Мотив учения может быть внутренним — при самостоятельной познавательной работе или внешним — при оказании помощи взрослым. Внутренние мотивы таковы: интерес к процессу деятельности, интерес к результату деятельности, стремление к саморазвитию, развитию каких-либо своих качеств, способностей. Внешние мотивы проявляются тогда, когда деятельность осуществляется в силу долга, обязанности, ради достижения определенного положения среди сверстников, из-за давления родных, учителя и др. Если ученик решает задачу, то внешними мотивами этого действия могут быть: желание получить хорошую отметку, показать своим товарищам свое умение решать задачи, добиться похвалы учителя и т.д. Внутренними мотивами в данном случае являются: интерес к процессу решения задачи, к поиску способа решения, результату и т.д. Необходимо учитывать, что мотив всегда является, с одной стороны, внутренней характеристикой сознания ученика, побуждением его к деятельности. С другой стороны, такое побуждение может исходить извне, от другого человека. Если без контроля и напоминания взрослого мотив не актуализируется, то, следовательно, он является внешним для ученика. В ходе обучения учителю необходимо стремиться к тому, чтобы у учащихся формировались прежде всего внутренние мотивы.

Третий вариант классификации мотивов учения опирается на наличие в мотивации двух тенденций: *к достижению успеха и к*

недопущению неудачи. Школьники, мотивированные на достижение успеха, обычно ставят перед собой некоторую позитивную цель, активно включаются в ее реализацию, выбирают средства, направленные на достижение этой цели. Деятельность (обучение) вызывает у них при этом положительные эмоции, мобилизацию внутренних ресурсов и сосредоточение внимания. Мотивированные на успех учащиеся обычно выбирают для себя профессии, соответствующие их знаниям, умениям, навыкам, способностям.

Иначе ведут себя школьники, мотивированные на недопущение неудачи. Их цель заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи. Их мысли и действия подчинены именно этому. Ученик при этом неуверен в себе, боится критики. С работой, в которой возможна неудача, у него связаны только отрицательные эмоции, он не испытывает удовольствия от учебной деятельности. Мотив недопущения неудачи связан с неуверенностью в себе, низкой самооценкой, неверием в возможность успеха. Любые сложности вызывают отрицательные эмоции. Ребята, ориентированные на недопущение неудач, нередко характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, причем они игнорируют объективную информацию о своих способностях и возможностях.

Учащиеся, у которых преобладает стремление к успеху, свои победы и неудачи склонны объяснять объемом приложенных усилий, силой своего старания, что свидетельствует о внутреннем контролирующем факторе. Те ребята, у кого преобладает стремление к недопущению неудач, как правило, собственный неуспех объясняют отсутствием способностей или невезением, а успехи — везением или легкостью задания. В этом случае начинает развиваться так называемая «выученная беспомощность». Поскольку ученик не может повлиять ни на сложность задания, ни на везение, ни на отсутствующие способности, то, следовательно, и пытаться что-то делать дальше кажется ему бессмысленным. Такие школьники впоследствии отказываются от выполнения даже самых простых заданий.

Изложенное указывает на необходимость развития у учащихся стремления к успеху. Оно должно преобладать над стремлением к недопущению неудачи.

Все виды мотивов, названные выше, учитывались при составлении диагностической методики.

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ

Известно, что реализация мотивов зависит от умения школьников ставить перед собой цели, обосновывать их и достигать в процессе обучения. Учителю необходимо обучать школьников це-

леполаганию, умению воплощать свои мотивы через последовательную систему целей.

Как и мотивы, цели могут различаться по своему содержанию. Применительно к учебному процессу цель — это направленность ученика на выполнение отдельных действий, относящихся к учебной деятельности. Поэтому иногда говорят, что цель — это направленность на промежуточный результат учебной деятельности. Психологи отмечают, что мотивы обычно характеризуют учебную деятельность в целом, а цели характеризуют отдельные учебные действия. Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысление цели обеспечивают реальное выполнение действия. Кроме того, содержание обучения, которое в учебной деятельности занимает место цели, осознается и запоминается учеником. Наличие способности ставить перед собой цели является показателем зрелости мотивационной составляющей у школьника. Способность к целеполаганию, в свою очередь, является одним из волевых компонентов мотивационной составляющей ученика. Эта способность в будущем ляжет в основу целеполагания в профессиональной деятельности. Постановка перспективных целей и подчинение им собственного поведения придает личности определенную нравственную устойчивость.

Вместе с тем школьники встречаются с большими трудностями в ходе развития процессов целеполагания. Например, принятие задания, предлагаемого взрослым (первый этап целеполагания), как правило, вызывает активное отношение ученика к заданию, т.е. наложение учеником этого задания на свой индивидуальный опыт, определение им смысла цели, поставленной учителем. Учителю важно помочь ученику научиться активно и самостоятельно ставить цели, адекватные его возможностям и задачам работы. Предпочтение отдается тому, чтобы научить ученика постановке перспективных целей.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОТИВА В ПОВЕДЕНИИ

Следует отличать мотивы от мотивировки. Как правило, она является социально-желательным объяснением отдельных поступков и поведения учащихся в целом. Определенная мотивировка поступка может быть, например, результатом опасения высказывания негативной оценки со стороны учителя. Учитывая это, мы ввели блок «Реализация мотива в поведении», который включает в себя ряд динамических характеристик. В данном блоке отражены следующие аспекты мотивации: реальное влияние мотивов учения на ход учебной деятельности и поведение ребенка, степень распространения влияния мотива на разные виды деятельности, освоение учебных предметов, выбор форм учебных заданий. Важно

определить устойчивость мотивов, частоту их проявления, актуализации во всех учебных ситуациях или в большинстве из них.

Если мотив имеет для учащихся личностный смысл, то он, как правило, является и действенным. Это проявляется в активности самого ученика, в его инициативности, в его зрелости и развернутости всех компонентов учебной деятельности, когда школьник с удовольствием работает над освоением разных учебных предметов, активно ищет дополнительные знания за пределами школьных программ, обнаруживает широкую любознательность при отсутствии глубины познания. Стержневые интересы лежат в основе склонностей, способностей школьника, влияют на выбор им профессии, представляют большую ценность для личности.

Авторы, работающие над данной проблемой, особое внимание обращают на уровни устойчивости интереса к обучению. Интерес может быть ситуативным, ограниченным отдельными вспышками на эмоционально привлекательные ситуации обучения. Такой интерес остывает при выходе ученика из данной ситуации. Этот интерес требует постоянной стимуляции извне и без нее угасает. Интерес становится относительно устойчивым, если связан с определенным кругом предметов, заданий. Интерес достаточно устойчивый проявляется в том, что ученик учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним обстоятельствам, помехам. Устойчивость проявляется и в том, что ученик не может не учиться.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ

Перейдем к рассмотрению эмоционального компонента мотивации, главной характеристикой которого являются переживания школьников в процессе учебной деятельности, эмоциональное отношение к обучению. Эмоции, несомненно, имеют самостоятельное мотивирующее значение в процессе обучения и зависят от особенностей учебной деятельности и ее организации.

В процессе обучения положительные эмоции могут быть связаны со школой в целом и с пребыванием в ней, обусловлены равными деловыми взаимоотношениями школьника с учителями и товарищами, отсутствием конфликтов с ними; участием в жизни классного и школьного коллектива; связаны с осознанием каждым учеником своих потенциальных возможностей в достижении успехов в учебной работе и преодолении трудностей. Сюда же могут быть отнесены эмоции от положительных результатов своего учебного труда, эмоции удовлетворения от справедливо поставленной отметки, положительные эмоции от «столкновения» с новым учебным материалом (от эмоций любопытства и позднее лю-

бознательности до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету, характеризующего увлеченность учащихся этим предметом). Также могут возникать положительные эмоции при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами совершенствования своей учебной работы, приемами самообразования. Важность всех названных эмоций заключается в том, что они образуют атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения. Наличие такой атмосферы необходимо для успешного осуществления процесса обучения.

В особой мере учителю следует заботиться о создании или восстановлении положительного эмоционального климата в том случае, если у ученика сложилась стрессовая ситуация длительного неуспеха в учении, закрепившая негативное отношение к учителю и/или к школе, создавшая конфликт с товарищами, тревогу и беспокойство. Нельзя в обучении культивировать такие отрицательные эмоции, как обида, страх перед неприятностями, исходящими от учителя («двойкой», вызовом родителей и др.). Эти отрицательные эмоции поддерживают у ученика устойчивую мотивацию недопущения неудачи, вследствие чего возникает ощущение, что лучше ничего не делать, чем быть плохим учеником, у которого ничего не получается. В процессе обучения учителю необходимо заботиться о преобладании положительных эмоций при обучении.

Мотивационная сфера школьников в процессе учения претерпевает различные изменения. Постоянно осуществляются взаимовлияния мотивов и целей учения — у ученика происходит рождение новых мотивов учения, которые способствуют появлению новых целей.

Таким образом, *содержательная сторона* предлагаемой методики изучения учебной мотивации школьников отражает сущность пяти обоснованных компонентов мотивации и взаимосвязь между ними: наличие личностного смысла учения, выраженность тех или иных видов мотивов (познавательные и социальные, внешние и внутренние, стремление к достижению успеха и к недопущению неудач), целеполагание, реализация доминирующих мотивов в поведении, эмоциональный компонент.

ОСНОВНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ

Учебная мотивация у различных возрастных групп школьников проявляется по-разному. Чтобы понять специфику мотивов у школьников разных возрастов, необходимо соотнести их с особенностями каждого возраста в целом.

Принято выделять три периода: младший школьный возраст (7—10 лет, учащиеся начальных классов), средний школьный возраст, или подростковый (10—15 лет, учащиеся 5—9 классов), старший школьный возраст, или возраст ранней юности (15—17 лет, учащиеся 10—11 классов). Учебная мотивация будет иметь для этих возрастов свои особенности. Чтобы проследить динамику развития учебной мотивации, необходимо провести изучение ее в следующих «контрольных» точках возрастов: перед поступлением в 1-й класс, по окончании 1-го класса, по окончании 3-го класса или в период поступления в 5-й класс, в 7-м классе, по окончании 9-го и по окончании 11-го классов.

Младший школьный возраст

Начнем с анализа мотивации к моменту прихода ребенка в школу. Объективно этот этап развития характеризуется тем, что ребенок впервые включается в новую социально-значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. Известно, что к концу дошкольного детства, как правило, у ребенка формируется достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Она выражается в ощущении потребности посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в новую для него деятельность-обучение, занять новое положение среди окружающих. Наряду с этим существуют и объективная готовность к школе, определенный уровень умственного развития, а также наличие знаний и умений, с которыми ребенок приходит в школу.

Выделим теперь позитивные и негативные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении этого возраста. В качестве благоприятных характеристик мотивации отмечается общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Широта интересов проявляется и в не всегда учитываемой потребности младших школьников в творческих играх (особенно на героико-романтические сюжеты, на сюжеты из книг, кинофильмов). В проигрывании этих сюжетов реализуются социальные интересы младших школьников, их эмоциональность, коллективные игровые сопереживания. Любознательность является формой проявления высокой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для развития в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих обучению. Так, интересы младших школьников недостаточно действенны, неустойчивы, то есть ситуативны, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают у него утомление). Мотивы первоклассников малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в конкретном учебном предмете; мотивы слабо обобщены, то есть охватывают один или несколько учебных предметов, объединенных по их внешним признакам; мотивы содержат в себе ориентировку школьника чаще на знания как на результат обучения, а не на способы учебной деятельности. До конца обучения в начальной школе у школьника порой не формируется воля к преодолению трудностей в учебной работе (это нередко косвенно стимулируется самими учителями, так как в отметке фиксируется прежде всего результат, а не стремление к преодолению трудностей). Все эти особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к обучению, называемый иногда «формальным и беспечным отношением к школе». Если проследить общую динамику мотивов обучения от 1-го к 3-му классу, то выявляется следующее. Вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношение формы, портфеля и т. д.). Затем возникает интерес к первым результатам своего учебного труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого — к учебному процессу, содержанию обучения, а еще позднее — к способам добывания знаний.

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы к самообразованию, но они представлены самой простой формой — интересом к дополнительным источникам знания, что проявляется в эпизодическом чтении дополнительных книг.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости обучения, с которым ребенок приходит в 1-й класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными, чаще реализуемыми в поведении. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверительное, хотя его

огорчает получение плохих отметок. Появляется стремление занять определенное место и в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей. Мотивы коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем и тривиальном их проявлении. Такова качественная картина мотивов учения в младшем школьном возрасте. Если же проследить количественную динамику, то приходится констатировать, что положительное отношение к обучению несколько снижается к окончанию начальной школы.

Интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами учащихся планомерно возрастает в 1—2 классах и заметно снижается в 3-м классе как городских, так и сельских школ. Как показал анализ, снижение интереса происходит более заметно в тех классах начальной школы, где преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. Иными словами, учащиеся начальной школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности. В этом возрасте ученики отдают предпочтение более трудным заданиям.

Некоторое общее снижение учебной мотивации к концу начальной школы, по мнению А.К. Марковой [2], не должно дезориентировать учителя. Дело в том, что угасает лишь общее положительное отношение к школе, причем угасает закономерно, так как интерес к обучению по существу удовлетворен. Пребывание в школе само по себе теряет для ребенка непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Во 2—3 классах понимание социальной значимости обучения должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учебного процесса, к способам добывания знаний. Там, где учителю удастся это сделать, снижения учебной мотивации к окончанию начальной школы не происходит.

Достижения учеников младшего школьного возраста в целенаправленной деятельности состоят в том, что для них становятся произвольными многие психические функции (память, внимание). Школьник овладевает средствами преднамеренного запоминания, сосредоточения внимания, организации своего поведения в целом, подчинения своего поведения требованиям учителя. Постановка целей в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что ученик готов к принятию задач, заданных учителем (умение младшего школьника подчинять свое поведение целям и задачам учителя от класса к классу возрастает, о чем свидетельствует выполнение правил поведения в школе, обязанностей в классе, прилежание школьника); становится способным определять важность и пос-

последовательность целей как на уроке, так и при самостоятельной организации своего времени (при соблюдении режима домашних занятий); готов самостоятельно наметить систему промежуточных целей на пути к главной цели, поставленной учителем (например, может назвать определенные самостоятельно этапы решения задачи), а также определить средства достижения этих промежуточных целей.

Слабость процессов целеобразования в этом возрасте сказывается в неумении школьника подчинить себя целям взрослого на достаточно длительное время, что выражается, например, в отсутствии внимания на уроке. Отсутствие у школьника способности сопоставить намечаемые им цели со своими возможностями может привести к неуспеху в учебной деятельности и снижению мотивации обучения. Процессы целеобразования младшего школьника не всегда соответствуют усложняющимся задачам учебной деятельности. Целеобразование неравномерно и неодинаковыми темпами формируется в учебной и в других видах деятельности. Как правило, в учебной деятельности оно является более совершенным. Процессы целеобразования не достаточно осознаются школьниками, если учебная деятельность строится только в условиях подчинения учащихся целям учителя. Младший школьник не без труда усваивает причинно-следственные отношения, путает причины и следствия.

Трудности в процессах целеобразования у младших школьников могут заключаться в недостаточной инициативе при решении собственных проблем. Они способны идти к цели в том случае, если указаны способы ее достижения. Младшие школьники беспомощны, когда оказываются наедине с трудностями и не получают одобрения со стороны взрослого, импульсивны, неспособны организовать себя по требованию учителя.

Слабость процессов целеобразования, неумение выполнять требования учителя являются одной из причин отрицательного отношения к обучению и к школе в этом возрасте. Учителю важно соотносить свои требования с реальными возможностями каждого ученика в отдельности, а также последовательно и систематически помогать ученикам в их стремлении подчинить свое поведение нужным (в данном случае учебным) целям. Нельзя пренебрегать и игровыми ситуациями в обучении, в которых развивается способность ребенка к постановке цели и ее реализации. Эмоции, связанные с обучением в младшем школьном возрасте, имеют важное мотивационное значение.

К концу младшего школьного возраста у учащихся необходимо сформировать, хотя бы в первом приближении, учебно-познавательный мотив-интерес не только к новым знаниям и даже

не только к общим закономерностям, а именно к способам добывания новых знаний. Воспитание этого мотива необходимо для подготовки ученика к переходу в среднюю школу. Формирование новых уровней мотивации составляет существенный резерв воспитания позитивного отношения к обучению в данном возрасте.

Главное содержание мотивации в этом возрасте — «научиться учиться». Младший школьный возраст — это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее дальнейшая судьба в течение всего школьного возраста.

Средний школьный возраст

Средний школьный возраст характеризуется объективными изменениями условий жизни школьника: увеличивается число учебных предметов, которые необходимо изучить ученику; занятия ведут несколько учителей, предъявляющих порой разные требования к учебной деятельности школьников; усложняется материал школьных программ; расширяются виды внеклассных и внешкольных занятий; ученик включается в новые социальные контакты как внутри класса, так и вне школы.

Выделим некоторые особенности подростка, способствующие становлению мотивации учения и препятствующие ей. Благоприятными особенностями мотивации в этом возрасте являются: «потребность во взрослости» — нежелание считать себя ребенком, стремление занять новую жизненную позицию по отношению к миру, к другим людям, к себе; особая восприимчивость подростка к усвоению норм поведения взрослого человека; общая активность, готовность включаться в различные виды деятельности совместно со взрослыми и сверстниками; стремление подростка на основе мнения другого человека (сверстника, учителя) осознать себя как личность, оценить себя с точки зрения другого человека и своих внутренних требований, потребность в самовыражении и самоутверждении; стремление подростка к самостоятельности; увеличение широты и разнообразия интересов (расширение кругозора), сочетающееся с появлением большей избирательности, дифференцированности; определенность и устойчивость интересов; развитие у подростков на основе вышеперечисленных качеств специальных способностей (музыкальных, литературных, технических и др.). Психологи отмечают, что в среднем школьном возрасте умственная активность сочетается с возрастающей самостоятельностью и ярко обнаруживается в широте интересов. У детей и подростков общая умственная активность заметно опережает развитие специальных интересов и способностей.

Негативные характеристики учебной мотивации у подростка объясняются рядом причин. Незрелость оценок подростком самого себя и других людей приводит к трудностям во взаимоотношениях с ними: подросток не принимает на веру мнение и оценки учителя, порой впадает в негативизм, в конфликты с окружающими взрослыми. Стремление ко взрослости и нежелание прослыть отстающим среди сверстников вызывают внешнее безразличие к мнению учителя и отметкам, им выставляемым, порой браваду, несмотря на то, что реально подросток дорожит мнением взрослого. Стремление подростка к самостоятельности вызывает у него отрицательное отношение к готовым знаниям, простым и легким вопросам, репродуктивно-воспроизводящим видам учебной деятельности, к методам работы учителя, перенесенным из начальной школы. Недостаточное понимание связи учебных предметов, изучаемых в школе, с возможностью использования их в будущем снижает положительное отношение к обучению. Избирательный интерес к одним учебным предметам снижает интерес к другим из-за неумения подростка совместить их, правильно организовать свою учебную работу. Излишняя широта интересов может приводить к поверхностности и разбросанности, новые внеклассные и внешкольные занятия (чтение дополнительной литературы, занятия в кружках, в клубах, спорт, коллекционирование и др.) составляют серьезную конкуренцию учебной деятельности. Неустойчивость интересов выражается в их смене, чередовании. Мотивы положительного отношения к учению осознаются подростками лучше, чем мотивы отрицательного отношения.

Проследим развитие познавательных и социальных мотивов учения в подростковом возрасте.

Прежде всего у подростка укрепляются познавательные мотивы, интерес к новым знаниям. Причем в этом возрасте у большинства школьников интерес к фактам сменяется интересом к закономерностям. Широкие познавательные интересы в подростковом возрасте, по данным исследования А.К. Марковой, характерны примерно для четвертой части учащихся. Эти интересы вызывают у подростков стремление к решению поисковых задач и нередко выводят ученика за пределы школьной программы. В структуре личности подростка широкий познавательный интерес — ценное образование, однако при отсутствии необходимого педагогического влияния он может стать основой поверхностного отношения подростка к обучению. Стержневые познавательные интересы характерны для $1/5$ — $1/3$ каждой возрастной группы. При учете этих данных следует иметь в виду, что при планомерном формировании мотивации эта картина может из-

мениться: увеличится число стержневых интересов, сократится число аморфных и т.д.

Отметим, что подростковый возраст очень благоприятен для развития познавательных интересов. Развитию широких познавательных мотивов способствуют в этом возрасте многие виды внеклассных и внешкольных увлечений (кружки, секции и др.). Существенно укрепляется и интерес к способам приобретения знаний. Надежной основой этих мотивов является стремление школьников к взрослости. Им импонируют анализ и обсуждение методов познания, путей научного поиска, что очень обогащает их представления о приемах самостоятельного пополнения знаний. Вместе с тем подростки пока с трудом осознают этот вид учебных мотивов. Большинство школьников 5—8 классов считает, что для них наиболее значимым является мотив овладения новыми знаниями, мотив же овладения способами добывания знаний осознается как значимый очень редко. В подростковом возрасте продолжают развиваться и мотивы самообразования. Если у младших школьников эти мотивы чаще выражены в неопределенных, расплывчатых задачах собственного развития и реализуются в простейших способах — чтении дополнительной литературы, посещении ближайших библиотек, то у подростка мотивы и способы самообразования поднимаются на более высокий уровень. Задачи самообразования становятся более конкретными, причем нередко на первый план выступают близкие цели (сдать экзамены или зачеты, поступить в кружок) без отчетливой связи с перспективными целями выбора профессии и развития личности в целом. Способами осуществления самообразования здесь являются выборочное и довольно систематическое чтение новых источников, усвоение новой информации и одновременно максимальное использование материала школьной программы.

Интерес к знаниям, выходящим за пределы школьной программы, является очень характерным для подростков. Развитие познавательных мотивов в этом возрасте в целом определяется активным стремлением подростка к самостоятельным формам учебной работы. Это проявляется в удовлетворении, с которым подросток выполняет самостоятельные учебные задания на уроке, в его работе со сложным учебным материалом, в стремлении самому строить собственную познавательную деятельность за пределами школьной программы, в различных формах самообразования.

Охарактеризуем социальные мотивы учения в подростковом возрасте. Они все более совершенствуются, так как в ходе учебной и общественной работы у подростков обогащаются представления о нравственных ценностях, идеалах общества, оказы-

вающих влияние на понимание учеником смысла учения. Эти мотивы особенно укрепляются в тех случаях, когда учитель показывает школьникам возможность использования результатов учения в будущей профессиональной деятельности, в общении, самовыражении.

Принципиальные качественные сдвиги в подростковом возрасте имеют место в так называемых позиционных мотивах учения. Их развитие определяется стремлением подростка занять новую позицию (позицию взрослого человека) в отношениях с окружающими — взрослыми и сверстниками, желанием понять другого человека и быть понятым, оценить себя с точки зрения другого человека. Мотивом, адекватным учебной деятельности, является мотив поиска контактов и сотрудничества с другими людьми, мотив овладения способами налаживания этого сотрудничества в учебном труде. Подросток во всех видах деятельности, в том числе и учебной, ставит перед собой вопрос: «Неужели я не такой, как все, или еще хуже — такой, как все?» Этим обусловлен интерес школьника ко всем формам групповой и коллективной работы, где могут быть реализованы его социальные потребности в дружбе, в общении и взаимодействии с другим человеком, в самовыражении и самоутверждении через отношения с другими людьми.

Для реализации этих интересов эффективны различные формы взаимо- и самопрезентирования, виды взаимо- и самоконтроля школьников, когда учитель может помочь подростку осознать и оценить отдельные стороны своей учебной деятельности и собственной личности в целом. Подростку импонируют такие формы учебной работы, где учитель и школьники совместно осуществляют поиск нового знания и новых путей его получения. Вместе с тем по сравнению с младшими школьниками у подростков возникают иногда весьма критические взгляды на учителя. Они очень чувствительны к несправедливости учителя, сплываются в группы в ходе конфликта с учителем.

Подросток соотносит, не всегда осознанно, собственную мотивацию и мотивацию сверстников с образцами и идеалами, принятыми в нашем обществе. А.Н. Леонтьев отмечал [3], что в подростковом возрасте становится актуальной задача сопоставления мотивов, решение школьниками задач на поиск смысла: «Что для меня всего важнее?», «Что всего важнее для другого?», «Что для меня самое главное, что менее важное (учеба, спорт, музыка и т.д.)?», «Почему я делаю это так, а не иначе?» Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости своих мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система, иерархия мотивов. К концу подросткового возраста может

наблюдается устойчивое доминирование какого-либо мотива. Подросток, как правило, осознает, что им движет несколько мотивов, может их назвать. Динамика мотивов учения в подростковом возрасте заключается в большей их избирательности, локализации, а также во все усиливающейся их связи с практической деятельностью.

Педагогическая работа по формированию познавательных интересов в подростковом возрасте может состоять в том, что учитель добивается углубления знаний у учащихся и их конкретизации, а со школьниками, имеющими выраженные стержневые интересы, учитель работает прежде всего над всесторонним расширением кругозора, над обеспечением широкого и гармонического развития этих детей. Если раскрыть для школьников обобщенность того или иного способа работы (например, математической или лингвистической задачи), то у учащихся появляется желание использовать этот способ и в новых ситуациях. Если систематически вводить школьников в ситуации коллективной учебной работы, то у них повышается действенность вновь возникшего учебно-познавательного мотива, так как возникает самостоятельное устойчивое побуждение поделиться обобщенными способами работы с товарищами по классу. Особое значение для формирования зрелых форм учебно-познавательных мотивов в подростковом возрасте имеют самостоятельные формы учебной деятельности, развертывание форм самоконтроля и самооценки школьников, а также различные виды взаимоконтроля и взаимооценки. Главное содержание мотивации в этом возрасте — научиться сотрудничать с другими людьми в ходе совместно осуществляемой учебной деятельности. Качественная картина развития мотивов в подростковом возрасте, количественная их динамика таковы, что в начале средней школы интерес к учению повышается за счет появления новых учебных предметов, разных учителей, а затем к 6—8 классам вновь снижается. К концу 9-го класса мотивация вновь возрастает в связи с определением путей дальнейшего обучения, а также с выбором форм завершения среднего образования (школа, средние специальные учебные заведения). Снижение интереса к обучению в средней школе связано с описанными выше психологическими особенностями подростков. В то же время одной из важных причин снижения мотивации является недостаточный учет учителем социальных мотивов подростков, когда для них не раскрывается связь обучения с социально значимыми видами деятельности (трудом, самообразованием и др.), когда в ходе обучения не реализуются специфические для подростка стремления к взрослости, к самостоятельности, к взаимодействиям со сверстниками. К сожалению, недостаточная развитость учебно-по-

знавательных мотивов порой продолжает сохраняться как причина отсутствия интереса к обучению у подростков.

Процессы целеобразования в среднем школьном возрасте во многом связаны с отработкой умения произвольно организовывать свою учебную работу, сосредотачивать внимание, преднамеренно запоминать. Если учащиеся начальных классов нуждаются в отдыхе в середине урока или в переключении на другой вид работы, то подростки способны удерживать свое внимание в течение всего урока, умеют распределять внимание между несколькими видами учебной работы, нередко предпочитают быстрый темп работы. Эти особенности обуславливают упорство подростков в достижении цели, в преодолении препятствий.

Постановка целей в среднем школьном возрасте характеризуется следующим: подросток, в отличие от младшего школьника, не только подчиняет свое поведение цели, заданной учителем, но и может самостоятельно ставить цели, то есть планировать свою работу. Самостоятельная постановка целей распространяется не только на учебную работу, но и на внеклассные виды деятельности. Если младший школьник ставит собственные цели обычно лишь как промежуточные по отношению к цели учителя, то подросток способен наметить для себя самостоятельную иерархию целей, определить последовательность их достижения, получить удовольствие от планирования крупных блоков своей учебной деятельности. Подросток уже умеет ставить гибкие цели, меняющиеся в зависимости от условий, что необходимо при обучении, построенном на решении проблем. У многих учащихся складывается привычка длительное время следовать своей цели и подчинять этому свое поведение. Подростки обнаруживают упорство в достижении цели и в преодолении трудностей на этом пути. Развитие стержневых избирательных интересов делает поведение подростков в целом целеустремленным. К концу подросткового возраста складывается умение ставить перспективные цели, связанные с будущим.

Слабость процессов целеобразования у подростков проявляется в следующем. Их способность к достижению целей проявляется неравномерно в разных учебных предметах и в различных видах деятельности. Подросток нередко обнаруживает неспособность связать цели и мотивы своей учебной деятельности с целями и мотивами предстоящих видов деятельности, главным образом, трудовой деятельности. Активность подростка при постановке целей опережает умение их реализовывать и достигать, что является нередко причиной трудных ситуаций и отражает стремление подростка ставить «взрослые» цели, но в то же время обнаруживает неумение контролировать себя при их реализации.

Развивающая работа с подростками в данном случае состоит в формировании у них отсутствующих приемов целеполагания. Вместе с тем важной воспитательной задачей является предоставление подростку возможности осуществлять самостоятельную пробу сил и способностей, то есть ставить перед самим собой несколько целей и проводить их широкую апробацию. Школьник должен сам убедиться в несостоятельности для себя определенных целей, научиться выбирать цели (в том числе и будущую профессию) обоснованно и уверенно. Это будет способствовать преодолению инфантилизма старшим подростком при выборе своего жизненного пути. Для развития процессов целеполагания также большое значение имеет вовлечение школьника, наряду с обучением, и в другие виды деятельности (общественно-политическую, общественно-полезную, спортивную и др.). Это учит подростка распределять внимание между несколькими целями, определять разумную последовательность их выполнения, а значит, планировать и ценить свое время, оптимально его использовать.

Эмоциональная жизнь подростка связана с ростом его самосознания и вместе с тем с неустойчивостью его самооценки. Процесс сопоставления подростком своих возможностей с возможностями других школьников и со своими потенциальными устремлениями, неумение порой их адекватно оценить вызывают категоричность его оценок, перепады в его эмоциях, резкие колебания и смену настроений от гипертрофированного самомнения, самоуверенности, повышенного критицизма, максимализма в оценке другого человека до самоуничужения, восторженности другим человеком.

Для диагностики мотивации учения в среднем школьном возрасте нами были разработаны две методики: одна — для учеников 7-х классов, другая — для учеников 9-х классов. Была проведена апробация методик, после чего были внесены некоторые коррективы в формулировки анкет и способ их обработки*.

Старший школьный возраст

Старший школьный возраст характеризуется следующими объективными изменениями в жизни школьника: близость факта завершения среднего образования и необходимость выбора профессии; объективные свидетельства взросления — получение паспорта, в 18 лет — гражданское совершеннолетие и получение

* Апробация и корректировка разработанных методик проводилась И.Л. Финько и И.Г. Антоновой под нашим руководством. (Примеч. авт.)

гражданских прав; позиция самих одиннадцатиклассников в школе как старших; знакомство с новыми формами обучения (семинары, зачеты и др.) и усложнение в связи с этим учебной деятельности; развертывание зрелой деятельности по самообразованию.

Развитию мотивации учения в этом возрасте содействует ряд особенностей старшеклассника: потребность в жизненном самоопределении и обращенность планов в будущее, осмысление с этих позиций настоящего; наличие социальных мотивов долга, ответственности перед обществом; тенденция к осознанию школьником своего мировоззрения как сплава социальных и познавательных мотивов, ценностных ориентаций; осознание себя как целостной личности, своих возможностей в выборе профессии, своей жизненной позиции; сформированность целеполагания — переход от предполагаемых перспективных целей к реальным, готовность к принятию решений, касающихся не только себя, но и других; повышенный интерес ко всем формам самообразования; устойчивость интересов, относительная независимость от мнения окружающих [4].

Мотивацию учения в старшем школьном возрасте затрудняют: устойчивый интерес к одним учебным предметам в ущерб усвоению других; неудовлетворенность однообразием форм учебных занятий, отсутствием творческих и проблемно-поисковых форм учебной деятельности, негативное отношение к формам жесткого контроля со стороны учителя; сохранение ситуативных мотивов выбора жизненного пути (например, по аналогии с товарищем); недостаточная устойчивость социальных мотивов долга при столкновении с препятствиями.

Проследим развитие познавательных мотивов в старшем школьном возрасте. Все исследователи отмечают значительную избирательность познавательных мотивов в этом возрасте, причем эта избирательность продиктована не только бескорыстным интересом к учебному предмету, как у подростков, но и выбором профессии. Избирательные познавательные интересы являются основой дальнейшего развития всех специальных способностей. Интерес к знаниям становится более глубоким, затрагивает не только закономерности учебного предмета, но и основы наук. Интерес к способам добывания знания совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления. Старшеклассники с удовольствием участвуют в школьных научных обществах, в исследовательской работе на уроках. Вместе с тем их привлекают и пути повышения продуктивности (результативности) познавательной деятельности, о чем свидетельствует их интерес к пособиям по культуре и рациональной организации умственного труда. Вероятно, в этом возрасте можно говорить о

проявлении единства процессуальной и результативной сторон учения. Интенсивно развиваются мотивы и способы самообразовательной деятельности.

В процессе целеполагания у старшеклассников доминируют далекие цели, связанные с жизненными перспективами, выбором профессии и самовоспитанием. Эти мотивы и цели приводят к развитию принципиально новых способов самообразовательной деятельности. Появляется стремление к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности, к определению сильных и слабых сторон своей учебной работы, желание понять и выразить свою индивидуальность в ходе обучения.

Примечательно, что в старшем школьном возрасте все виды познавательных мотивов становятся смыслообразующими, приобретение знаний становится делом жизненной важности для ученика, поэтому старшеклассники проявляют значительный интерес к уяснению смысла приобретаемых знаний и к способам их добывания для реализации своих жизненных планов.

Социальные мотивы в старшем школьном возрасте также развиваются в нескольких направлениях. Так, возрастает роль широких социальных мотивов долга, ответственности перед обществом. Но не у всех школьников эти мотивы развиты, что проявляется в элементах незрелости, инфантильности, потребительском отношении к обществу, нежелании и неумении вносить свой вклад в социальную практику. Социальные позиционные мотивы, складывающиеся в отношениях с окружающими, также изменяются. Отношения со сверстниками продолжают играть для учащихся значительную роль, неприятие старшеклассника в классном коллективе вызывает у него неудовлетворенность, беспокойство, отрицательные эмоции. Отношения учащихся с учителем в старших классах школы стабилизируются. Предстоящее окончание школы, экзамены усиливают деловую ориентацию школьников в отношениях с педагогами. Вместе с тем возрастает стремление школьников к уважительным формам контроля со стороны учителя. В ряде случаев возрастает требовательность и критичность старшеклассников по отношению к учителю. В этом возрасте, как никогда, велика воспитательная роль личности учителя. Претензии на самостоятельность старших школьников отличаются от таких же претензий подростков. Подростки обычно стремятся к самостоятельности в учебе, в выборе друзей и занятий по интересам, в распределении свободного времени. Старшеклассники же претендуют на самостоятельность в более ответственных сферах жизни, которые связаны с определением планов на будущее, с жизненными перспективами, с оценками тех или иных общественных явлений. Вновь возрастает мотив получения хоро-

шей отметки учителя, что связано с итогами обучения в средней школе, отражаемыми в аттестате зрелости. Если сопоставить развитие познавательных и социальных мотивов, то наблюдается некоторое различие между интенсивностью их формирования. Определенное соответствие имеется между познавательными мотивами и мотивами долга.

Социальные мотивы осознаются и оцениваются школьниками не так высоко, как познавательные, что говорит о недостаточной их развитости даже у выпускников школы. Это объясняется тем, что умственное и физическое развитие современного старшеклассника опережает его нравственную зрелость. Некоторое отставание в социально-нравственном развитии, в том числе и неразвитость социальных мотивов, требует пристального внимания педагога и воспитателя к этому аспекту.

Недостаточно осознаются старшеклассниками убеждения и идеалы, лежащие в основе положительного отношения к обучению, так как учащиеся не всегда видят связь между ними и мотивацией. Основными причинами отрицательного отношения к обучению у старшеклассников являются отсутствие интереса к обучению и непонимание его смысла; обстоятельствами, усиливающими это отношение, являются, по мнению старшеклассников, лень, собственное безволие школьников и отрицательные черты личности учителя. Причины положительного отношения к обучению старшеклассниками, как и подростками, осознаются лучше, чем причины отрицательного отношения. Если проследить в целом качественное изменение социальных и познавательных мотивов в старшем школьном возрасте, то можно выделить следующие принципиальные сдвиги в их развитии. К окончанию старшего школьного возраста происходит взаимовлияние и взаимопроникновение социальных и познавательных мотивов, наблюдается уменьшение или отсутствие противоречий между ними, что объясняется усиливающейся связью личных познавательных установок школьников с требованиями общества. Происходит обогащение личностным смыслом как социальных, так и познавательных мотивов, то есть превращение их в смыслообразующие. В связи с этим возрастают действенность, осознанность, самостоятельность проявления всех мотивов, их реализация в поведении. Происходит образование новых мотивов — профессиональных — за счет проявления у школьников фактора личной значимости отдельных, ранее выполнявшихся ими действий (сдвиг мотива на цель). Появление профессиональных мотивов означает принципиальное преобразование мотивационной сферы обучения. Профессиональные мотивы начинают преобладать в структуре мотивации старшеклассников.

Причинами снижения учебной мотивации в этом возрасте, как и в других возрастных периодах, могут быть неучтенные педагогом возрастные особенности старшеклассников, неспособность педагога к применению современных методических приемов, ограниченность педагогических возможностей учителя, особенности его личности.

Обратимся к характеристике процессов целеполагания в старшем школьном возрасте. Условия учебной и общественной жизни старшеклассника таковы, что для сознательной саморегуляции поведения в его психике должны протекать процессы высокого уровня произвольности. Если у подростка далекие перспективные цели существовали только в воображаемом плане, то для старшеклассника они становятся близкой реальностью. Самоопределение в выборе профессии и построение планов своей жизни требует и самоограничения. Это значит, что школьник должен уметь наложить внутренний запрет на некоторые цели, их постановку и реализацию. Выпускник школы, по сути, строит систему своих целей на основе соподчинения мотивов, то есть определяет последовательность достижения целей в зависимости от уровня их объективной и субъективной («для себя») значимости. Старшеклассник овладевает также рядом новых способов целеполагания: предвидение последствий достижения тех или иных целей, последствий своих поступков; определение ресурсов (времени и сил) для реализации целей; принятие решения (постановка цели и определение пути ее достижения), касающегося не только его, но и других людей — сверстников, учеников младших классов и т.д.

Для старшего школьного возраста остается актуальной воспитательная задача предоставления молодым людям широкого поля деятельности, что поможет им адекватно осуществить жизненный выбор. В условиях узкого круга целей и задач, например при ранней специализации, школьнику не предоставляется возможности проверить себя в разных видах деятельности, поэтому ранняя узкая специализация не вполне оправдывает себя в деле формирования разносторонней развитой личности.

Слабость процессов целеобразования, характерных для старшего школьного возраста, может выражаться в том, что при выборе целей ученик обнаруживает неумение сочетать главные цели с второстепенными, вследствие чего он не в состоянии распределить свое внимание между несколькими целями. Многие старшеклассники не всегда готовы к постановке для себя перспективных целей, соответствующих требованиям общества и собственным возможностям, отсюда нередко ошибки в выборе профессии.

Расширяется спектр положительных и отрицательных эмоций, связанных с целостным представлением о собственном месте в учебной деятельности, с дифференцированной самооценкой. Чаще всего старшеклассники демонстрируют обоснованную уверенность в себе, в своих силах, а также способность к рефлексии и здоровой иронии, что является источником активности личности. Однако в ряде случаев процесс развития самосознания сопровождается и отрицательными эмоциями: юношеской неуверенностью, колебаниями, сомнениями, ложным самолюбием и др. Конфликтные эмоции возникают у старшеклассника при осознании несоответствия своих возможностей тем требованиям, которые предъявляются к той или иной профессии. Главное содержание мотивации в этом возрасте — овладение на высоком уровне приемами учения и самообразования, формами взаимодействия с другими людьми в целях подготовки к выбору профессии.

СИСТЕМА ВОЗРАСТНОЙ ДИАГНОСТИКИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

В соответствии с основными компонентами (показателями) мотивации учения каждая из предлагаемых диагностических методик включает в себя шесть содержательных блоков: личностный смысл обучения; степень развития целеполагания; виды мотивации; внешние или внутренние мотивы; тенденции на достижение успеха или неудачи при обучении; реализация мотивов обучения в поведении. Каждый блок представлен в анкете тремя вопросами.

Однако в методиках для детей младшего школьного возраста (поступающих в школу, заканчивающих 1-й класс, переходящих из начальных классов в средние) акцент ставится на выявление общего (итогового) уровня мотивации успеха в целом и преобладающих мотивов. Подробный поэлементный анализ учебной мотивации (т.е. качественную характеристику всех показателей мотивации) считаем целесообразным проводить начиная с подросткового возраста (с 7-го класса). Данный подход отражен в каждой из методик*.

Кроме того, во всех предлагаемых методиках при составлении анкеты нами были сохранены основные подходы, представленные в книге М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации» [5]: балльная оценка и формулировка вариантов окончания каждого неоконченного предложения учитывают наличие примерно шес-

* Апробация и корректировка разработанных методик проводилась И.Л. Финько и И.Г. Антоновой под нашим руководством. (Примеч. авт.)

ти мотивов (внешнего, игрового, получения отметки, позиционного, социального и учебного).

Методика изучения мотивации обучения перед началом занятий в школе

Инструкция педагога ученику: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ и покажу рисунки. Послушай меня внимательно и ответь на мои вопросы.

Мальчики (девочки) разговаривали о школе. Первый мальчик (девочка) сказал(а): “Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил(а)”.

На стол перед ребенком выкладывается карточка с рис. 12: фигура женщины с указывающим жестом; перед ней фигура ребенка с портфелем в руках (внешний мотив).



Рис. 12

«Второй мальчик (девочка) сказал(а): “Я хожу в школу потому, что мне нравится уроки делать. Если бы школы не было, я все равно бы учился(лась)”.

Выкладывается карточка с рис. 13: фигура ребенка, сидящего за партой (учебный мотив).

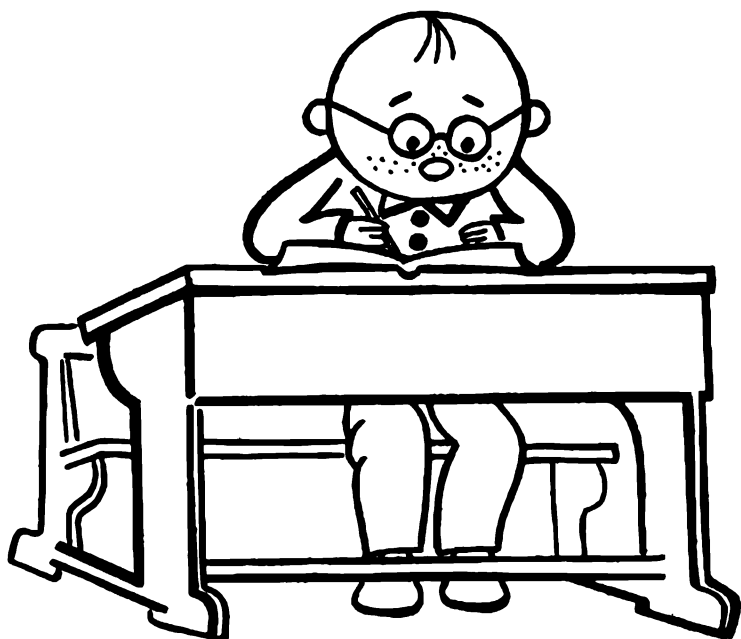


Рис. 13

«Третий мальчик (девочка) сказал(а): “Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно поиграть”.

Выкладывается карточка с рис. 14: фигурки двух детей, играющих в мяч (игровой мотив).

«Четвертый мальчик (девочка) сказал(а): “Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым(ой), а до школы я был маленьким(ой)”.

Выкладывается карточка с рис. 15: фигурки двух детей, стоящих спиной друг к другу: у того, кто повыше, в руках портфель, у того, кто пониже, игрушечный автомобиль (позиционный мотив).

«Пятый мальчик (девочка) сказал(а): “Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без обучения никакого дела не сделаешь, а выучишься — и можешь стать, кем захочешь”.

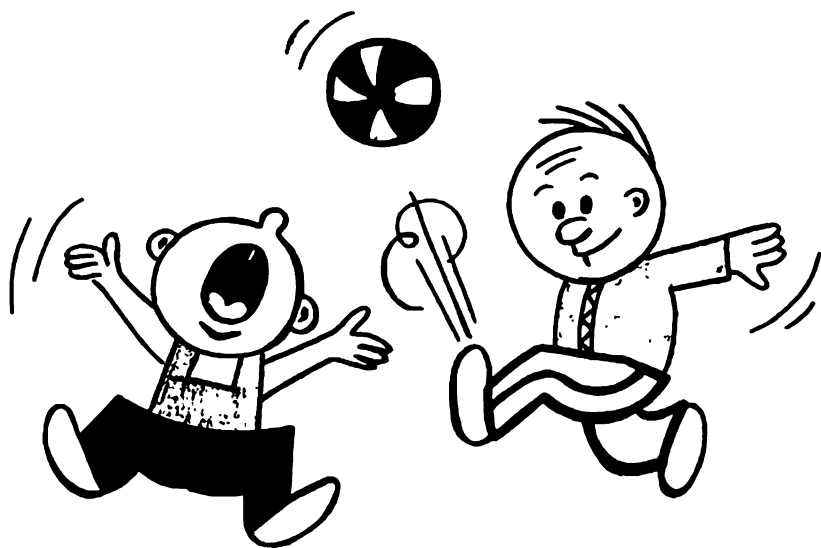


Рис. 14



Рис. 15

Выкладывается карточка с рис. 16: фигурка ученика с портфелем в руках направляется к зданию школы (социальный мотив).

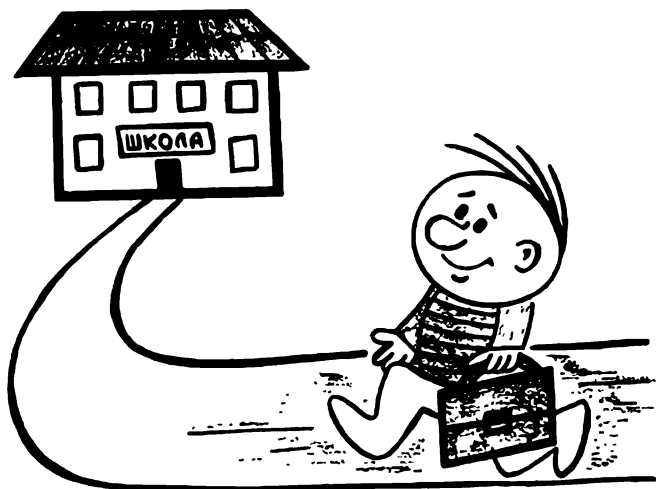


Рис. 16

«Шестой мальчик (девочка) сказал(а): “Я хожу в школу потому, что получаю пятерки”».

Выкладывается карточка с рис. 17: фигурка ребенка, держащего в руках раскрытую тетрадь (отметка).



Рис. 17

После прочтения рассказа ребенку задается несколько вопросов:

Кто из учеников прав? Почему? (Выбор I.)

С кем из учеников ты хотел бы вместе играть? Почему? (Выбор II.)

С кем из учеников ты хотел бы вместе учиться? Почему? (Выбор III.)

Дети в беседе со взрослым последовательно осуществляют три выбора. Если в ответе ребенка содержание прослеживается недостаточно, надо задать контрольный вопрос: «Что сказал этот ученик?», чтобы быть уверенным в выборе ребенка, проистекающем из содержания рассказа, а не из случайных обстоятельств.

Обработка результатов

Ответы учеников (выборы определенных картинок) заносятся в общую таблицу, из которой становится известно общее число выборов каждой картинке по всей выборке детей, поступающих в школу. Количество знаков «+» в каждой колонке свидетельствует о том, сколько раз была выбрана та или иная картинка (соответствующий мотив). Подсчитывается процентное соотношение между всеми мотивами и делается вывод о преобладающих тенденциях в мотивациях поступающих в школу детей (табл. 3).

Таблица 3

Выборы	Мотивы (№№ картинок)					
	1	2	3	4	5	6
I выбор	+	—	+	—	+	+
II выбор	—	+	+	—	+	+
III выбор	+	+	+	—	—	+
Контрольный выбор	+	+	+	—	—	+

Контрольный выбор добавляет к общей сумме баллов количество баллов соответствующего выбора.

Учебная мотивация диагностируется по наибольшему количеству баллов (доминирующая мотивация). Иногда ребенок может руководствоваться и другими мотивами. Об отсутствии мотивации обучения свидетельствует ограниченность предпочтений, т.е. школьниками практикуются различные подходы к тем или иным ситуациям.

Из ответов-выборов будущих первоклассников делается вывод о сущности ведущего мотива будущей учебной деятельности.

Выбор ребенком одной и той же картинки три раза подряд, а также ответы на вопросы, подтверждающие осознанность его выбора, свидетельствуют о наличии одного ведущего мотива.

Выбор ребенком одной и той же картинки два раза подряд и ответы на вопросы, подтверждающие осознанность его выбора, свидетельствуют о наличии одного ведущего мотива, а также другого мотива, менее значимого.

Если ребенок выбирает три разных картинки и осознанно объясняет свои выборы, то это свидетельствует о разносторонней мотивации, но ведущим следует считать мотив, обозначенный первой выбранной картинкой.

Когда ребенок выбирает 3 разных картинки и не может рационально объяснить свои выборы, это может свидетельствовать о недостаточном развитии мотивационной составляющей при подготовке к школе. Но условно ведущим следует считать мотив, обозначенный первой выбранной картинкой.

Для отслеживания дальнейшей результативности процесса формирования учебной мотивации у учащихся целесообразно выявить уровень мотивации в целом.

Внешний мотив — 0 баллов.

Игровой мотив — 1 балл.

Получение отметки — 2 балла.

Позиционный мотив — 3 балла.

Социальный мотив — 4 балла.

Учебный мотив — 5 баллов.

Баллы выбранных картинок суммируются и на их основе по оценочной таблице выявляются уровни мотивации (табл. 4).

Таблица 4

Уровни мотивации	Выборы картинок			Общая оценка по уровням мотивации (в баллах)
	1	2	3	
I	5	5	5	13—15
II	4	4	4	10—12
III	3	3	3	7—9
IV	2	2	2	4—6
V	0—1	0—1	0—1	до 3

I — *очень высокий уровень* мотивации, преобладание учебных мотивов, возможно наличие социальных мотивов;

II — *высокий уровень* учебной мотивации, преобладание социальных мотивов, возможно присутствие учебного и позиционного мотивов;

III — *нормальный уровень* мотивации, преобладание позиционных мотивов, возможно присутствие социального и оценочного мотивов;

IV — *сниженный уровень* мотивации, преобладание оценочных мотивов, возможно присутствие позиционного и игрового (внешнего) мотивов;

V — *низкий уровень* учебной мотивации, преобладание игровых или внешних мотивов, возможно присутствие оценочного мотива.

Методика изучения учебной мотивации первоклассников по итогам обучения в 1-м классе

При составлении диагностической анкеты для учащихся 1-х классов нами были сохранены основные подходы из методики М.Р. Гинзбурга, представленной в его книге «Изучение учебной мотивации» [14, 17]: формулировка вариантов окончания каждого неоконченного предложения и его балльная оценка учитывают наличие шести мотивов (внешнего; игрового, получения отметки, позиционного, социального, учебного).

Учащимся сообщается инструкция.

«Для окончания каждого предложения выбери один из предлагаемых ответов, который подходит для тебя больше всего. Рядом с выбранным ответом поставь знак «+».

1. Я учусь в школе, потому что...

- а) так хотят мои родители;
- б) мне нравится учиться;
- в) я чувствую себя взрослым;
- г) я люблю хорошие отметки;
- д) хочу получить профессию;
- е) у меня хорошие друзья.

2. Самое интересное на уроке...

- а) игры и физкультминутки;
- б) хорошие оценки и похвала учителя;
- в) общение с друзьями;
- г) ответы у доски;
- д) познание нового и выполнение задания;
- е) готовиться к жизни.

3. Я стараюсь учиться лучше, чтобы...

- а) получить хорошую отметку;
- б) больше знать и уметь;
- в) мне покупали красивые вещи;
- г) у меня было больше друзей;
- д) меня любила и хвалила учительница;
- е) приносить пользу, когда вырасту.

4. Если я получаю хорошую отметку, то мне нравится, что...
- а) я хорошо все выучил(а);
 - б) в дневнике стоит хорошая отметка;
 - в) учительница будет рада;
 - г) дома меня похвалят;
 - д) смогу побольше поиграть на улице;
 - е) я узнаю больше нового.
- Спасибо!»

Обработка результатов

Каждый вариант ответа обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляется в предлагаемом ответе (табл. 5).

Таблица 5

Варианты ответов	Количество баллов по номерам вопросов			
	1	2	3	4
а)	0	1	2	5
б)	5	2	5	2
в)	3	3	0	3
г)	2	0	1	0
д)	4	5	3	1
е)	1	4	4	4

Баллы суммируются и по оценочной таблице 6 выявляется итоговый уровень мотивации.

Таблица 6

Уровни мотивации	Количество баллов по номерам				Сумма баллов итогового уровня мотивации
	1	2	3	4	
I	5	5	5	5	17—20
II	4	4	4	4	13—16
III	3	3	3	3	9—12
IV	2	2	2	2	5—8
V	0—1	0—1	0—1	0—1	0—4

I — *очень высокий уровень* мотивации с выраженным личностным смыслом, преобладанием познавательных и внутренних мотивов, стремлением к успеху;

II — *высокий уровень* учебной мотивации;

III — *нормальный (средний) уровень* мотивации;

IV — *сниженный уровень учебной мотивации*;

V — *низкий уровень мотивации с выраженным отсутствием у ученика личностного смысла.*

Для оценки эффективности образовательного процесса на этапе тестирования первоклассников определяются следующие показатели:

— количество учащихся, уровень учебной мотивации которых характеризуется как очень высокий;

— количество учащихся, уровень учебной мотивации которых характеризуется как высокий;

— количество учащихся с нормальным уровнем учебной мотивации;

— количество учащихся со сниженным уровнем учебной мотивации;

— количество учащихся с низким уровнем учебной мотивации.

Все названные показатели необходимо выразить в процентах от общего числа обследуемых детей. Полученные процентные показатели информируют педагогов о начальном уровне учебной мотивации у детей, начинающих школьное обучение, и являются отправной точкой в отслеживании динамики развития мотивации учения на последующих возрастных этапах.

Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние

Анкета

Дата _____ Ф.И. _____ Класс _____

Дорогой друг!

Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и предложенные варианты ответов к нему. Выбери для окончания предложения 3 варианта из предлагаемых ответов, самые справедливые и действительные по отношению к тебе. Выбранные ответы подчеркни.

1. Я стараюсь учиться лучше, чтобы...

- а) получить хорошую отметку;
- б) наш класс был лучшим;
- в) принести больше пользы людям;
- г) получать впоследствии много денег;
- д) меня уважали и хвалили товарищи;
- е) меня любила и хвалила учительница;
- ж) меня хвалили родители;
- з) мне покупали красивые вещи;

- и) меня не наказывали;
 - к) я больше знал и умел.
 - 2. Я не могу учиться лучше, так как...
 - а) у меня есть более интересные дела;
 - б) можно учиться плохо, а зарабатывать впоследствии хорошо;
 - в) мне мешают дома;
 - г) в школе меня часто ругают;
 - д) мне просто не хочется учиться;
 - е) не могу заставить себя делать это;
 - ж) мне трудно усвоить учебный материал;
 - з) я не успеваю работать вместе со всеми.
 - 3. Если я получаю хорошую отметку, мне больше всего нравится то, что...
 - а) я хорошо знаю учебный материал;
 - б) мои товарищи будут мной довольны;
 - в) я буду считаться хорошим учеником;
 - г) мама будет довольна;
 - д) учительница будет рада;
 - е) мне купят красивую вещь;
 - ж) меня не будут наказывать;
 - з) я не буду тянуть класс назад.
 - 4. Если я получаю плохую отметку, мне больше всего не нравится то, что...
 - а) я плохо знаю учебный материал;
 - б) это получилось;
 - в) я буду считаться плохим учеником;
 - г) товарищи будут смеяться надо мной;
 - д) мама будет расстроена;
 - е) учительница будет недовольна;
 - ж) я весь класс тяну назад;
 - з) меня накажут дома;
 - и) мне не купят красивую вещь.
- Спасибо за ответы!

Обработка результатов

Учащимся предлагается выбрать 3 варианта ответов, чтобы исключить случайность выборов и получить объективные результаты.

Каждый вариант ответов имеет определенное количество баллов в зависимости от того, какой мотив он отражает (табл. 7).

Внешний мотив — 0 баллов.

Игровой мотив — 1 балл.

Получение отметки — 2 балла.

Позиционный мотив — 3 балла.

Социальный мотив — 4 балла.

Учебный мотив — 5 баллов.

Таблица 7

Варианты ответов	Количество баллов по номерам предложений			
	1	2	3	4
а)	2	3	5	5
б)	3	3	3	2
в)	4	0	3	3
г)	4	4	3	3
д)	3	1	3	3
е)	3	3	0	3
ж)	3	5	0	4
з)	0	3	4	0
и)	0	—	—	0
к)	5	—	—	—

Баллы суммируются и по оценочной табл. 8 выявляется итоговый уровень мотивации учения.

Таблица 8

Уровни мотивации	Сумма баллов итогового уровня мотивации
I	41—48
II	33—40
III	25—32
IV	15—24
V	5—14

Выделяются итоговые уровни мотивации школьников на момент перехода учащихся из начальных классов в средние.

I — *очень высокий уровень* мотивации учения;

II — *высокий уровень* мотивации учения;

III — *нормальный (средний) уровень* мотивации учения;

IV — *сниженный уровень* мотивации учения;

V — *низкий уровень* мотивации учения.

Качественный анализ результатов диагностики направлен на определение преобладающих для данного возраста мотивов (табл. 9). По всей выборке обследуемых учащихся подсчитывается количество выборов ими каждого мотива, а затем определяется процентное соотношение между ними.

Выявление ведущих мотивов у учащихся 5-х классов

Варианты ответов	Выбранные мотивы по номерам предложений			
	1	2	3	4
а)	О	П	У	У
б)	П	П	П	О
в)	С	В	П	П
г)	С	С	П	П
д)	П	И	П	П
е)	П	П	В	П
ж)	П	У	В	С
з)	В	П	С	В
и)	В	—	—	В
к)	У	—	—	—

Условные обозначения мотивов:

У — учебный мотив; С — социальный мотив; П — позиционный мотив; О — оценочный мотив; И — игровой мотив; В — внешний мотив.

Вывод об успехе и эффективности образовательного процесса возможен в том случае, если в выборах учащихся явно преобладают *познавательный и социальный* мотивы. Таким образом, оценка эффективности образовательного процесса на данном этапе тестирования осуществляется по следующим групповым показателям:

- количество учащихся с высоким и очень высоким уровнем развития учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;
- количество учащихся со средним уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;
- количество учащихся с низким уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых.

**Методика изучения мотивации
учения подростков
(для учащихся 7-го класса)**

Анкета

Дата _____ Ф.И. _____ Класс _____

Дорогой друг!

Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и предлагаемые варианты ответов к нему. Подчеркни два варианта ответов, которые совпадают с твоим собственным мнением.

I

1. Обучение в школе и знания необходимы мне для...
 - а) получения хороших отметок;
 - б) продолжения образования, поступления в институт;
 - в) поступления на работу;
 - г) того, чтобы получить хорошую профессию;
 - д) саморазвития, чтобы быть образованным и содержательным человеком;
 - е) солидности.
2. Я бы не учился, если бы...
 - а) не было школы;
 - б) не было учебников;
 - в) не воля родителей;
 - г) мне не хотелось учиться;
 - д) мне не было интересно;
 - е) не мысли о будущем;
 - ж) не долг перед Родиной;
 - з) не хотел поступить в вуз и иметь высшее образование.
3. Мне нравится, когда меня хвалят за...
 - а) хорошие отметки;
 - б) приложенные усилия и трудолюбие;
 - в) мои способности;
 - г) выполнение домашнего задания;
 - д) хорошую работу;
 - е) мои личные качества.

II

4. Мне кажется, что цель моей жизни...
 - а) получить высшее образование;
 - б) мне пока неизвестна;
 - в) стать отличником;
 - г) состоит в учебе;
 - д) получить хорошую профессию;
 - е) принести пользу моей Родине.
5. Моя цель на уроке...
 - а) слушать и запоминать все, что сказал учитель;
 - б) усвоить материал и понять тему;
 - в) получить новые знания;
 - г) сидеть тихо, как мышка;
 - д) внимательно слушать учителя;
 - е) получить пятерку.
6. Когда я планирую свою работу, то...
 - а) сравниваю ее с имеющимся у меня опытом;
 - б) тщательно продумываю все ее аспекты;
 - в) сначала стараюсь понять ее суть;

- г) стараюсь сделать это так, чтобы работа была выполнена полностью;
- д) обращаюсь за помощью к старшим;
- е) сначала отдыхаю.

III

7. Самое интересное на уроке — это...
- а) различные игры по изучаемой теме;
 - б) объяснения учителем нового материала;
 - в) изучение новой темы;
 - г) устные задания;
 - д) классное чтение;
 - е) общение с друзьями;
 - ж) стоять у доски, то есть отвечать.
8. Я изучаю материал добросовестно, если...
- а) он мне нравится;
 - б) он легкий;
 - в) он мне интересен;
 - г) я его хорошо понимаю;
 - д) меня не заставляют;
 - е) мне не дают списать;
 - ж) мне надо исправить двойку.
9. Мне нравится делать уроки, когда...
- а) они несложные;
 - б) остается время погулять;
 - в) они интересные;
 - г) есть настроение;
 - д) нет возможности списать;
 - е) всегда, так как это необходимо для глубоких знаний.

IV

10. Учиться лучше меня побуждает (побуждают)...
- а) мысли о будущем;
 - б) родители и(или) учителя;
 - в) возможная покупка желаемой вещи;
 - г) низкие оценки;
 - д) желание получать знания;
 - е) желание получать высокие оценки.
11. Я более активно работаю на занятиях, если...
- а) ожидаю похвалы;
 - б) мне интересна выполняемая работа;
 - в) мне нужна высокая отметка;
 - г) хочу больше узнать;
 - д) хочу, чтобы на меня обратили внимание;
 - е) изучаемый материал мне понадобится в дальнейшем.

12. Хорошие отметки — это результат...

- а) хороших знаний;
- б) моего везения;
- в) добросовестного выполнения мной домашних заданий;
- г) помощи друзей;
- д) моей упорной работы;
- е) помощи родителей.

V

13. Мой успех в выполнении заданий на уроке зависит от...

- а) настроения;
- б) трудности заданий;
- в) моих способностей;
- г) приложенных мной усилий;
- д) моего везения;
- е) моего внимания к объяснению учебного материала учителем.

14. Я буду активным на уроке, если...

- а) хорошо знаю тему и понимаю учебный материал;
- б) смогу справиться с предлагаемыми учителем заданиями;
- в) считаю нужным всегда так поступать;
- г) меня не будут ругать за ошибку;
- д) я уверен, что отвечу хорошо;
- е) иногда мне так хочется.

15. Если учебный материал мне не понятен (труден для меня),

то я...

- а) ничего не предпринимаю;
- б) прибегаю к помощи товарищей;
- в) мирюсь с ситуацией;
- г) стараюсь разобраться во что бы то ни стало;
- д) надеюсь, что разберусь потом;
- е) вспоминаю объяснение учителя и просматриваю записи, сделанные на уроке.

VI

16. Ошибившись при выполнении задания, я...

- а) выполняю его повторно;
- б) теряюсь;
- в) нервничаю;
- г) исправляю ошибку;
- д) отказываюсь от его выполнения;
- е) прошу помощи у товарищей.

17. Если я не знаю, как выполнить учебное задание, то я...

- а) анализирую его повторно;
- б) огорчаюсь;
- в) спрашиваю совета у учителя или у родителей;

- г) откладываю его на время;
- д) обращаюсь к учебнику;
- е) списываю у товарища.

18. Мне не нравится выполнять учебные задания, если они...

- а) сложные и большие;
- б) легко решаемы;
- в) письменные;
- г) не требуют усилий;
- д) только теоретические или только практические;
- е) однообразны и их можно выполнять по шаблону.

Спасибо за ответы!

Обработка результатов

Предложения 1, 2, 3, входящие в содержательный блок I диагностической методики, отражают такой показатель мотивации, как личностный смысл учения.

Предложения 4, 5, 6 входят в блок II и характеризуют другой показатель мотивации — способность к целеполаганию.

Блок III анкеты (предложения 7, 8, 9) указывает на иные мотивы.

Каждый вариант ответа в предложениях названных блоков обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляет себя в предлагаемом ответе (табл. 10).

Внешний мотив — 0 баллов.

Игровой мотив — 1 балл.

Получение отметки — 2 балла.

Позиционный мотив — 3 балла.

Социальный мотив — 4 балла.

Учебный мотив — 5 баллов.

Таблица 10

Ключ для показателей I, II, III мотивации

Номера предложений и баллы, им соответствующие	Варианты ответов								Показатели мотивации
	а	б	в	г	д	е	ж	з	
1	2	5	4	3	5	0	—	—	I
2	0	0	0	5	3	4	3	4	
3	2	5	2	4	5	3	—	—	
4	3	0	2	5	4	4	—	—	II
5	4	5	5	0	3	2	—	—	
6	3	5	5	3	0	1	—	—	
7	1	4	3	3	5	1	3	—	III
8	3	1	3	3	0	0	2	—	
9	3	1	3	3	0	5	—	—	

Для того чтобы исключить случайность выборов и получить более объективные результаты, учащимся предлагается выбрать два варианта ответов.

Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Показатели I, II, III мотивации по сумме баллов выявляют итоговый уровень мотивации. По оценочной табл. 11 можно определить уровни мотивации по отдельным показателям (I, II, III) и итоговый уровень мотивации подростков.

Таблица 11

Оценочная таблица

Уровень мотивации	Показатели мотивации			Сумма баллов итогового уровня мотивации
	I	II	III	
I	27—29	25—29	20—23	70—81
II	24—26	20—24	16—19	58—69
III	18—23	13—19	10—15	39—57
IV	10—17	6—12	4—9	18—38
V	до 9	до 5	до 3	до 17

I — *очень высокий уровень* мотивации учения;

II — *высокий уровень* мотивации учения;

III — *нормальный (средний) уровень* мотивации учения;

IV — *сниженный уровень* мотивации учения;

V — *низкий уровень* мотивации учения.

Кроме того, уровни мотивации по блоку I показывают, насколько сильным для школьника является личностный смысл обучения. Уровни мотивации по блоку II свидетельствуют о степени развитости у учащихся способности к целеполаганию. Анализ данных по каждому из этих показателей мотивации позволит руководителям образовательного учреждения, учителям, школьному психологу сделать вывод об эффективности педагогической работы в плане формирования личностного смысла учения и способности к целеполаганию, а также сформулировать соответствующие коррекционно-развивающие задачи.

Поскольку блок III анкеты выявляет направленность мотивации на познавательную или социальную сферы, то при поэлементном анализе мы имеем возможность увидеть по всей выборке мотивы, выбираемые детьми чаще всего. Для этого необходимо подсчитать частоту выборов всех мотивов по всей выборке учащихся. После этого следует определить процентное соотношение между всеми мотивами, что позволит сделать выводы о преобладании тех или иных из них (табл. 12):

Выявление ведущих мотивов у школьников 7-х классов

Варианты ответов	Номера предложений		
	7	8	9
а)	И	П	П
б)	С	И	И
в)	П	П	П
г)	П	П	П
д)	У	В	В
е)	И	В	У
ж)	П	О	–

Условные обозначения мотивов:

У — учебный мотив; С — социальный мотив; П — позиционный мотив; О — оценочный мотив; И — игровой мотив; В — внешний мотив.

Содержательный блок IV анкеты (предложения 10, 11, 12) позволяет выявить преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения.

Предложения 13, 14, 15 входят в V блок методики и характеризуют следующий показатель мотивации — стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи.

Реализацию названных мотивов поведения учащихся позволяют определить вопросы содержательного блока VI анкеты (предложения 16, 17, 18).

Варианты ответов, выбранные учащимися по трем названным показателям (IV, V, VI), предлагается оценивать с помощью полярной шкалы измерения в баллах +5 и –5. Ответам, в которых отражается внутренняя мотивация, стремление к достижению успеха в учебе, начисляется +5 баллов. Если ответы свидетельствуют о внешней мотивации, о стремлении к недопущению неудачи и о пассивности поведения, то они оцениваются в –5 баллов.

Полярная шкала измерения позволяет выявить преобладание определенных тенденций в показателях IV, V, VI мотивации.

Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Так как учащиеся выбирают два варианта ответов для окончания каждого предложения, то возможные суммы баллов за каждое предложение будут такими: +10; 0; –10. По каждому показателю мотивации (то есть в каждом из содержательных блоков — IV, V, VI) возможные суммы баллов будут таковы: +30; +20; +10; 0; –10; –20; –30. Следовательно, если учащийся набирает по каждому из данных показателей:

Ключ для показателей IV, V, VI мотивации

Номера предложений и баллы, им соответствующие	Варианты ответов						Показатели мотивации
	а	б	в	г	д	е	
10	+5	-5	-5	-5	+5	+5	IV
11	-5	+5	-5	+5	-5	+5	
12	+5	-5	+5	-5	+5	-5	
13	-5	+5	-5	+5	-5	-5	V
14	+5	-5	+5	-5	-5	+5	
15	-5	+5	-5	+5	-5	+5	
16	+5	-5	-5	+5	-5	+5	VI
17	+5	-5	+5	-5	+5	-5	
18	-5	+5	-5	+5	-5	+5	

+30; +20 баллов, то можно сделать вывод о явном преобладании у него внутренних мотивов над внешними (показатель IV), о наличии стремления к успеху в учебной деятельности (показатель V) и реализации учебных мотивов в поведении (показатель VI);

+10; 0; -10 баллов, то внешние и внутренние мотивы выражены примерно в равной степени, присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности; учебные мотивы реализуются в поведении довольно редко;

-20; -30 баллов, то следует говорить о явном преобладании внешних мотивов над внутренними, о стремлении к недопущению неудач в учебных действиях и его преобладании над стремлением к достижению успехов, об отсутствии поведенческой активности при реализации учебных мотивов.

Таким образом, оценка эффективности образовательного процесса на данном этапе тестирования осуществляется по следующим групповым показателям:

— количество учащихся с высоким и очень высоким уровнем развития учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;

— количество учащихся со средним уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;

— количество учащихся с низким уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего количества обследуемых.

Об успехах деятельности образовательного учреждения можно говорить в том случае, если при выборе мотивов учащимися явно преобладают познавательный и социальный мотивы. Кроме того, позлементный качественный анализ основных компонентов (показателей) учебной мотивации осуществляется на основе вычисления следующих показателей:

— количество учащихся, имеющих очень высокий и высокий уровни понимания личностного смысла обучения, а также количество учащихся, у которых понимание личностного смысла отсутствует (определяется процентное соотношение между ними);

— количество учащихся с очень высоким и высоким уровнями целеполагания, а также количество школьников с низким уровнем целеполагания (определяется процентное соотношение между ними);

— количество учащихся с явным преобладанием внутренней мотивации учения, а также количество учащихся с преобладанием внешних мотивов учения (определяется процентное соотношение между ними);

— количество школьников с ярко выраженным стремлением к достижению успехов в учении и количество школьников, у которых преобладает стремление к недопущению неудач в учебном процессе (определяется процентное соотношение между ними);

— количество подростков, активно реализующих учебные мотивы в собственном поведении, и количество учащихся, у которых отсутствует активность в реализации учебных мотивов (определяется процентное соотношение между ними).

Методика изучения мотивации обучения старших подростков на этапе окончания средней школы (для учащихся 9-го класса)

Анкета

Дата _____ Ф.И. _____ Класс _____

Дорогой друг!

Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и варианты ответов к нему. Подчеркни два варианта ответов, которые совпадают с твоим собственным мнением.

1

1. Обучение в школе и знания необходимы мне для...

а) получения образования;

б) поступления в вуз;

- в) будущей профессии;
- г) ориентировки в жизни;
- д) того, чтобы устроиться на работу.

2. Я бы не учился, если бы...

- а) не было школы;
- б) не жил в России;
- в) не воля родителей;
- г) не получал знания;
- д) не жил.

3. Мне нравится, когда меня хвалят за...

- а) хорошие отметки;
- б) успехи в учебе;
- в) приложенные усилия;
- г) мои способности;
- д) выполнение домашнего задания;
- е) мои личные качества.

II

4. Мне кажется, что цель моей жизни...

- а) работать, жить и наслаждаться жизнью;
- б) закончить школу;
- в) доставлять пользу людям;
- г) обучение.

5. Моя цель на уроке...

- а) усвоить что-то новое;
- б) пообщаться с друзьями;
- в) слушать учителя;
- г) получить хорошую оценку;
- д) никому не мешать.

6. При планировании своей работы я...

- а) тщательно обдумываю ее;
- б) сравниваю ее с имеющимся у меня опытом;
- в) сначала стараюсь понять ее суть;
- г) стараюсь сделать это так, чтобы работа была выполнена полностью;
- д) обращаюсь за помощью к старшим;
- е) сначала отдыхаю.

III

7. Самое интересное на уроке — это...

- а) общение с друзьями;
- б) общение с учителем;
- в) изучение новой темы;
- г) объяснения учителем нового материала;

- д) получать хорошие отметки;
 - е) отвечать устно.
8. Я изучаю материал добросовестно, если...
- а) он для меня интересен;
 - б) у меня хорошее настроение;
 - в) меня заставляют;
 - г) мне не дают списать;
 - д) мне надо исправить плохую отметку;
 - е) я его хорошо понимаю.
9. Мне нравится делать уроки, когда...
- а) ничто меня не отвлекает;
 - б) они несложные;
 - в) остается много свободного времени, чтобы погулять;
 - г) я хорошо понимаю тему;
 - д) нет возможности списать;
 - е) всегда, так как это необходимо для глубоких знаний.

IV

10. Учиться лучше меня побуждает (побуждают)...
- а) деньги, которые я заработаю в будущем;
 - б) родители и(или) учителя;
 - в) чувство долга;
 - г) низкие отметки;
 - д) желание получать знания;
 - е) общение.
11. Я более активно работаю на занятиях, если...
- а) ожидаю одобрения окружающих;
 - б) мне интересна выполняемая работа;
 - в) мне нужна высокая отметка;
 - г) хочу больше узнать;
 - д) хочу, чтобы на меня обратили внимание;
 - е) изучаемый материал мне понадобится в дальнейшем.
12. Хорошие отметки — это результат...
- а) моей упорной работы;
 - б) заискивания перед учителем;
 - в) подготовленности и внимания на уроках;
 - г) моего везения;
 - д) получения качественных знаний;
 - е) помощи родителей или друзей.

V

13. Мой успех при выполнении заданий на уроке зависит от...
- а) настроения;
 - б) трудности заданий;

- в) моих способностей;
- г) приложенных усилий и старания;
- д) моего везения;
- е) внимания к объяснению учебного материала учителем.

14. Я буду активным на уроке, если...

- а) хорошо знаю тему и понимаю учебный материал;
- б) смогу справиться с предлагаемыми учителем заданиями;
- в) считаю нужным всегда так поступать;
- г) меня не будут ругать за ошибку;
- д) я уверен, что отвечу хорошо;
- е) иногда мне так хочется.

15. Если учебный материал мне не понятен (труден для меня),

то я...

- а) ничего не предпринимаю;
- б) прибегаю к помощи товарищей;
- в) мирюсь с ситуацией;
- г) стараюсь разобраться во что бы то ни стало;
- д) надеюсь, что разберусь потом;
- е) вспоминаю объяснение учителя и просматриваю записи, сделанные на уроке.

VI

16. Ошибившись при выполнении задания, я...

- а) выполняю его повторно, исправляя ошибки;
- б) теряюсь;
- в) прошу помощи у товарищей;
- г) нервничаю;
- д) продолжаю думать над ним;
- е) отказываюсь от его выполнения.

17. Если я не знаю, как выполнить учебное задание, то я...

- а) обращаюсь за помощью к товарищам;
- б) отказываюсь от его выполнения;
- в) думаю и рассуждаю;
- г) списываю у товарища;
- д) обращаюсь к учебнику;
- е) огорчаюсь.

18. Мне не нравится выполнять учебные задания, если они...

- а) требуют большого умственного напряжения;
- б) не требуют усилий;
- в) письменные;
- г) не требуют сообразительности;
- д) сложные и большие;
- е) однообразные и не требуют логического мышления.

Спасибо за ответы!

Обработка результатов

Дальнейшие действия производятся по аналогии с методикой определения мотивации учения подростков для 7-го класса. Однако количество баллов по номерам предложений будет отличаться от предыдущего (табл. 14, 15).

Таблица 14

Ключ для показателей I, II, III мотивации

Номера предложений и баллы, им соответствующие	Варианты ответов						Показатели мотивации
	а	б	в	г	д	е	
1	5	4	4	3	4	–	I
2	0	3	0	5	4	–	
3	2	2	5	2	5	3	
4	3	0	4	5	–	–	II
5	5	1	3	2	0	–	
6	5	3	5	3	0	1	
7	1	3	5	4	2	3	III
8	3	1	0	0	2	5	
9	0	3	1	3	0	5	

Таблица 15

Уровень мотивации	Показатели мотивации			Сумма баллов итогового уровня мотивации
	I	II	III	
I	26—28	24—27	22—25	70—80
II	22—25	20—23	17—21	57—69
III	18—21	15—19	13—16	44—56
IV	15—17	9—14	7—12	29—43
V	до 14	до 8	до 6	до 28

Итоговые уровни мотивации выделяются по аналогии с итоговыми уровнями школьников 7-х классов.

Таблица 16

Выявление основных мотивов у школьников 9-х классов

Варианты ответов	Номера предложений		
	7	8	9
а)	И	П	О
б)	П	И	П
в)	У	В	И
г)	С	В	П
д)	О	О	В
е)	П	У	У

Условные обозначения мотивов:

У — учебный мотив; С — социальный мотив; П — позиционный мотив; О — оценочный мотив; И — игровой мотив; В — внешний мотив.

Подсчет суммы баллов и выводы о преобладании тех или иных мотивов делаются по аналогии с методикой изучения мотивации учащихся 7-х классов (табл. 16, 17).

Таблица 17

Номера предложений и баллы, им соответствующие	Варианты ответов						Показатели мотивации
	а	б	в	г	д	е	
10	+5	-5	+5	-5	+5	-5	IV
11	-5	+5	-5	+5	-5	+5	
12	+5	-5	+5	-5	+5	-5	
13	-5	+5	-5	+5	-5	+5	V
14	+5	-5	+5	-5	-5	+5	
15	-5	+5	-5	+5	-5	+5	
16	+5	-5	+5	-5	+5	-5	VI
17	+5	-5	+5	-5	+5	-5	
18	-5	+5	-5	+5	-5	+5	

**Методика изучения мотивации
обучения старшекласников
(для учащихся 11-го класса)**

Анкета

Дата _____ Ф.И. _____ Класс _____

Дорогой друг!

Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и все варианты ответов к нему. Подчеркни два варианта ответов, которые совпадают с твоим собственным мнением.

I

1. Обучение в школе и знания необходимы мне для...
 - а) дальнейшей жизни;
 - б) поступления в вуз, продолжения образования;
 - в) саморазвития, совершенствования;
 - г) будущей профессии;
 - д) обретения места в обществе (вообще в жизни);
 - е) создания карьеры;
 - ж) получения стартовой квалификации и устройства на работу.
2. Я бы не учился, если бы...
 - а) не было школы;
 - б) не было необходимости в этом;
 - в) не необходимость поступления в вуз и моя будущая жизнь;
 - г) не чувствовал, что это необходимо;
 - д) не думал о том, что будет дальше.
3. Мне нравится, когда меня хвалят за...
 - а) знания;
 - б) успехи в учебе;
 - в) хорошую успеваемость и хорошо сделанную работу;
 - г) способности и ум;
 - д) трудолюбие и работоспособность;
 - е) хорошие отметки.

II

4. Мне кажется, что цель моей жизни...
 - а) получить образование;
 - б) создать семью;
 - в) сделать карьеру;
 - г) в развитии и совершенствовании;
 - д) быть счастливым;
 - е) быть полезным;

- ж) принять достойное участие в эволюционном процессе человечества;
- з) пока не определена.
- 5. Моя цель на уроке...
- а) получение информации;
- б) получение знаний;
- в) попытаться понять и усвоить как можно больше учебного материала;
- г) выбрать для себя необходимое знание;
- д) внимательно слушать учителя;
- е) получить хорошую отметку;
- ж) пообщаться с друзьями.
- 6. При планировании своей работы я...
- а) обдумываю ее, вникаю в смысл;
- б) сначала отдыхаю;
- в) стараюсь выполнить все аккуратно;
- г) выполняю сначала наиболее сложную ее часть;
- д) стараюсь выполнить ее побыстрее.

III

- 7. Самое интересное на уроке — это...
- а) обсуждение интересного мне вопроса;
- б) малоизвестные факты;
- в) практика, выполнение заданий;
- г) интересное сообщение учителя;
- д) диалог, обсуждение, дискуссия;
- е) получить отличную отметку;
- ж) общение с друзьями.
- 8. Я изучаю материал добросовестно, если...
- а) он мне очень интересен;
- б) он мне необходим;
- в) мне нужна хорошая отметка;
- г) без всяких условий, потому, что делаю это всегда;
- д) меня заставляют;
- е) у меня хорошее настроение.
- 9. Мне нравится делать уроки, когда...
- а) их мало и они несложные;
- б) когда я знаю, как их делать, и у меня все получается;
- в) это мне потребуется;
- г) это требует усердия;
- д) я отдохну после школы и дополнительных занятий;
- е) у меня есть настроение;
- ж) материал или задание мне интересны;
- з) всегда, так как это необходимо для получения глубоких знаний.

IV

10. Учиться лучше меня побуждает (побуждают)...

- а) мысли о будущем;
- б) конкуренция и мысли о получении аттестата;
- в) совесть, чувство долга;
- г) стремление получить высшее образование в престижном вузе;
- д) ответственность;
- е) родители (друзья) или учителя.

11. Я более активно работаю на занятиях, если...

- а) ожидаю одобрения окружающих;
- б) мне интересна выполняемая работа;
- в) мне нужна хорошая отметка;
- г) хочу больше узнать;
- д) хочу, чтоб на меня обратили внимание;
- е) изучаемый материал будет мне необходим в дальнейшем.

12. Хорошие отметки — это результат...

- а) моего напряженного труда;
- б) труда учителя;
- в) подготовленности и понимания мной темы;
- г) моего везения;
- д) моего добросовестного отношения к учебе;
- е) моего таланта или способностей.

V

13. Мой успех при выполнении заданий на уроке зависит от...

- а) настроения и самочувствия;
- б) понимания мной учебного материала;
- в) моего везения;
- г) активной подготовки, прилагаемых усилий;
- д) заинтересованности в хороших отметках;
- е) внимания к речи учителя.

14. Я буду активным на уроке, если (так как)...

- а) хорошо знаю тему и понимаю учебный материал;
- б) смогу справиться с предлагаемыми учителем заданиями;
- в) считаю нужным всегда так поступать;
- г) меня не будут ругать за ошибку;
- д) твердо уверен в своих знаниях;
- е) мне иногда так хочется.

15. Если учебный материал мне не понятен (труден для меня),
то я...

- а) ничего не предпринимаю;
- б) прибегаю к помощи товарищей;
- в) мирюсь с ситуацией;

- г) стараюсь разобраться во что бы то ни стало;
- д) надеюсь, что разберусь потом;
- е) вспоминаю объяснение учителя и просматриваю записи, сделанные на уроке.

VI

16. Сделав ошибку при выполнении задания, я...

- а) выполняю его повторно, исправляя ошибки;
- б) теряюсь;
- в) прошу помощи у товарищей;
- г) нервничаю;
- д) продолжаю думать над ним;
- е) отказываюсь от его выполнения.

17. Если я не знаю, как выполнить учебное задание, то я...

- а) обращаюсь за помощью к товарищам;
- б) отказываюсь от его выполнения;
- в) думаю и рассуждаю;
- г) списываю у товарища;
- д) обращаюсь к учебнику;
- е) огорчаюсь.

18. Мне не нравится выполнять учебные задания, если они...

- а) требуют большого умственного напряжения;
 - б) не требуют усилий;
 - в) требуют зубрежки и необходимость действовать по «шаблону»;
 - г) не требуют сообразительности (смекалки);
 - д) сложные и большие;
 - е) однообразные и не требуют логического мышления.
- Спасибо за ответы!

Обработка результатов

Предложения 1, 2, 3, входящие в содержательный блок I диагностической методики, отражают такой показатель мотивации, как личностный смысл обучения.

Предложения 4, 5, 6 входят в содержательный блок II методики и характеризуют другой показатель мотивации — способность к целеполаганию.

Содержательный блок III анкеты (предложения 7, 8, 9) указывает на иные мотивы.

Каждый вариант ответа в предложениях названных блоков обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляет себя в предлагаемом ответе.

Внешний мотив — 0 баллов.

Игровой мотив — 1 балл.
 Получение отметки — 2 балла.
 Позиционный мотив — 3 балла.
 Социальный мотив — 4 балла.
 Учебный мотив — 5 баллов.

Таблица 18

Ключ для показателей I, II, III мотивации

Номера предложений и баллы, им соответствующие	Варианты ответов								Показатели мотивации
	а	б	в	г	д	е	ж	з	
1	4	5	5	4	3	3	3	—	I
2	0	4	4	5	4	—	—	—	
3	5	2	3	3	5	2	—	—	
4	5	4	3	5	3	4	4	0	II
5	3	5	5	3	0	2	1	—	
6	5	1	0	3	3	—	—	—	
7	3	3	5	0	5	2	1	—	III
8	3	3	2	5	0	1	—	—	
9	0	3	3	5	3	1	3	5	

Для того чтобы исключить случайность выборов и получить более объективные результаты, учащимся предлагается выбрать 2 варианта ответов.

Дальнейшие действия производятся по аналогии с методикой изучения учебной мотивации подростков для 7—9-х классов (табл. 19).

Таблица 19

Уровень мотивации	Показатели мотивации			Сумма баллов итогового уровня мотивации
	I	II	III	
I	26—29	24—28	24—28	72—85
II	21—25	18—23	18—23	55—71
III	18—20	12—17	14—17	42—54
IV	15—17	8—11	9—13	30—41
V	до 14	до 7	до 8	до 29

I — *очень высокий уровень* мотивации учения;
 II — *высокий уровень* мотивации;
 III — *нормальный (средний) уровень* мотивации;
 IV — *сниженный уровень* мотивации;
 V — *низкий уровень* учебной мотивации.

Таблица 20

Выявление ведущих мотивов у школьников 11-х классов

Варианты ответов	Номера предложений		
	7	8	9
а)	П	П	В
б)	П	П	П
в)	У	О	П
г)	В	У	У
д)	У	В	П
е)	О	И	И
ж)	И	–	П
з)	–	–	У

Условные обозначения видов мотивов:

У — учебный мотив; С — социальный мотив; П — позиционный мотив; О — оценочный мотив; И — игровой мотив; В — внешний мотив.

Таблица 21

Ключ для показателей IV, V, VI мотивации

Номера предложений и баллы, им соответствующие	Варианты ответов						Показатели мотивации
	а	б	в	г	д	е	
10	+5	–5	+5	–5	+5	–5	IV
11	–5	+5	–5	+5	–5	+5	
12	+5	–5	+5	–5	+5	–5	
13	–5	+5	–5	+5	–5	+5	V
14	+5	–5	+5	–5	–5	+5	
15	–5	+5	–5	+5	–5	+5	
16	+5	–5	+5	–5	+5	–5	VI
17	+5	–5	+5	–5	+5	–5	
18	–5	+5	–5	+5	–5	+5	

Оценка эффективности образовательного процесса и поэлементный качественный анализ показателей учебной мотивации осуществляются по аналогии с предыдущими методиками.

ИТОГОВАЯ ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЗАДАЧ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Изучение мотивационной составляющей деятельности учащихся позволяет получить информацию о качестве работы образовательного учреждения. Именно мотивационная составляющая определяет способность школьника ставить и успешно решать учебные задачи. Анализ данных, полученных в результате проведения исследования, выявляет качественные и количественные показатели мотивации учения: итоговый уровень развития мотивации в целом и уровни развития ее отдельных составляющих (наличие личностного смысла учения, способность к целеполаганию; преобладание познавательных или социальных мотивов, внешней или внутренней мотивации, стремления к достижению успехов или к недопущению неудачи, реализация учебных мотивов в поведении или отсутствие таковой). Полученные результаты позволяют наметить пути решения выявленных проблем, направить внимание педагогов на способы повышения учебной мотивации у учащихся определенного возраста.

Анализ результатов диагностики учебной мотивации школьников на протяжении всего периода обучения позволит выявить влияние образовательного процесса на формирование и развитие учебной мотивации на различных возрастных этапах. Для этого предлагается следующий алгоритм обработки и анализа результатов диагностики:

1) сравнить между собой процентные показатели количества учащихся, имеющих очень высокий уровень учебной мотивации на всех этапах диагностики (перед поступлением в первый класс, по окончании первого класса, при переходе из начальных классов школы, по окончании 9-го класса, в 11-м классе);

2) сравнить процентные показатели количества школьников со средним уровнем учебной мотивации на всех этапах диагностики;

3) сравнить процентные показатели количества детей с низким уровнем учебной мотивации на всех этапах диагностики.

Для того чтобы определить, насколько существенными оказались различия в показателях от этапа к этапу, целесообразно применить *t*-критерий Стьюдента [1; 3].

Качественный анализ позволяет сделать вывод о преобладании тех или иных мотивов среди учащихся определенного возраста. Имея такие данные по разным возрастным категориям, можно отследить тенденцию в изменении характера мотивов в зависимости от возраста и организации образовательного процесса.

Таблица 22

Сводная таблица результатов диагностики

Итоговые уровни мотивации	Основные этапы диагностики					
	Перед поступлением в школу	По окончании 1-го класса	При переходе из начальных классов школы в средние	По окончании 7-го класса	По окончании 9-го класса	По окончании 11-го класса
Очень высокий						
Высокий						
Нормальный						
Сниженный						
Низкий						

Деятельность образовательного учреждения с точки зрения оказания влияния на развитие мотивации учения школьников может быть признана успешной и эффективной в том случае, если от этапа к этапу происходит значительное увеличение процентных показателей количества учащихся с высоким и очень высоким уровнем учебной мотивации и значительное уменьшение количества учащихся с низким уровнем учебной мотивации (за счет перехода с низкого уровня на средний и высокий). Положительная динамика в развитии мотивации учения является свидетельством высокой результативности образовательного процесса в данном образовательном учреждении. Обратная же тенденция в показателях диагностики (увеличение ко-

личества школьников с низким уровнем мотивации или отсутствие динамики и существенных различий от этапа к этапу) говорит о наличии значительных проблем в деятельности образовательного учреждения в плане выполнения основных педагогических задач.

Членам коллективов учебных учреждений и отдельным педагогам, заинтересованным в решении проблемы развития различных составляющих мотивационного компонента учебной деятельности, поможет знакомство с предлагаемыми первоисточниками. Из рекомендуемой литературы для работы по формированию учебной мотивации можно заимствовать как отдельные методы и приемы, так и целиком программы.

Рекомендуемая литература

1. *Белова В.* Развитие познавательных интересов подростков // Воспитание школьников. 1982. № 5. С. 49—51.
2. *Возняк Г.М.* Прикладные задачи в мотивации обучения // Математика в школе. 1990. № 2. С. 9—11.
3. *Герасимов С.В.* Когда учение становится привлекательным // Педагогика. 1993. № 2. С. 51—54.
4. *Ефимова Н.В.* Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. М., 1991.
5. *Иванова Л., Тихомирова С.* Повысить познавательную активность учащихся // Народное образование. 1998. № 3. С. 38—42.
6. *Каргинцева Е.И.* Пути формирования познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности // Начальная школа. 1992. № 11—12. С. 29—31.
7. *Кузнецова А.А. и др.* Познавательный интерес. Условия его развития // Биология в школе. 1996. № 2. С. 29—31.
8. *Михай В.Д.* Приемы формирования положительных мотивов изучения русского языка // Русский язык в школе. 1988. № 9. С. 15—17.
9. *Прихожан А., Толстых Н.* Ничего не интересно... // Семья и школа. 1987. № 4. С. 20—22.
10. *Пфляумер Э.Д.* Творчество как способ положительной мотивации учения младших школьников // Начальная школа. 1992. № 11—12. С. 25—29.
11. *Толстых Н.* Развитие временной перспективы и способности к целеполаганию у школьников 15—17 лет // Воспитание школьников. 1997. № 4. С. 21—24.
12. *Федорец Г.* Межпредметные связи и познавательный интерес в обучении // Народное образование. 1988. № 9. С. 70—72.
13. *Шамова Т.И., Перминова Л.М.* Мотивация как важнейший фактор управления учебным процессом // Химия в школе. 1993. № 2. С. 21—26.

Использованная литература

1. *Немов Р.С.* Психология. М., 1995.
2. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
3. *Леонтьев В.Г.* Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 183—185.
4. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.
5. *Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии. М., 1995.
6. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989.
7. *Гласс Д., Стенли Д.* Статистические методы в педагогике и психологии. М., 1976.

Часть 3

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Одним из важных показателей деятельности образовательного учреждения является результативность воспитательного процесса, а именно воспитанность школьника. Анализ психолого-педагогической литературы привел нас к пониманию того, что воспитанность следует рассматривать как *меру соответствия развитых социально-ценностных отношений и функций ребенка, обеспечивающих полноту человеческой жизни, уровню культуры, который достигнут обществом на актуальный момент его развития.* Воспитанность на сущностном уровне может рассматриваться как активная позиция, проявляющаяся в отношениях личности к действительности (отношение к учебе, труду, природе, к самому себе, окружающему социуму), в готовности к выбору жизненной позиции не только в плане внешне заданных альтернатив, но и в плане достигнутого потенциала саморегуляции мотивов, целей, смыслов.

Поскольку основой воспитанности школьников являются ценностные отношения, представляется целесообразным рассматривать именно ценностные ориентации личности и предложить их к диагностике.

Сформированность определенных ценностей у школьников следует считать показателем результативности образовательного процесса, и вот по какой причине.

Поскольку включение человека в социальные процессы во многом предопределяется информационным полем, в котором он находится, то успех формирования у школьников определенных ценностных ориентаций зависит от того, в какой степени преобладающие в обществе ценности утвердились в системе отношений конкретного образовательного учреждения, присутствуют ли они реально в поведении педагогов, в характере осуществляемой деятельности. Важно, чтобы учащийся ощущал сущность, характер той образовательной среды, в которой находится, и мог для

себя констатировать факт соответствия декларируемых педагогами ценностей и реально демонстрируемых. От этого зависит направленность и эффективность воспитательного процесса в школе.

Однако необходимо помнить о том, что школа хотя и очень важный, но не единственный «вкладчик» в образование личности; следует учитывать факторы социальной среды, семьи, других образовательных институтов, личных усилий ребенка. Забывая об этом, мы усиливаем *школоцентризм* — неверное представление о воспитательной роли школы. Общество переоценивает возможности школы, перекладывает на школу не свойственные для нее задачи, не придавая должного внимания влиянию других образовательных структур и ответственности школьника. Роль школы значительна, но не всеобъемлюща, и за отрицательный результат воспитания не может целиком нести ответственность.

Важно адекватно оценить возможности школы, ее целевое назначение и реальные задачи, которые она может и должна выполнять в соответствии со своим функциональным потенциалом (в том числе и в плане формирования ценностных ориентаций личности).

Каковы критерии отбора тех ценностей, формирование которых видится необходимым именно в рамках образовательного процесса, протекающего в образовательном учреждении? Главным, на наш взгляд, является соответствие этих критериев целям образовательной деятельности.

Проблема образования в современных условиях — это не просто подготовка образованного и даже высокообразованного специалиста, а формирование человека цивилизованного, культурного, гуманного.

Социальные конфликты в обществе, экологические проблемы, психологические противоречия внутри человека — все это может привести его к самоистреблению, если не будут изменены ценностные установки образования, если в самом образовательном процессе не будет задействован важный фактор общественного развития, каковым является культура, во всей ее полноте и цельности. Ориентация общества исключительно на потребности научно-технического прогресса и на рыночные отношения без опоры на культуру становится односторонней, прагматически-рационалистической, оказывающейся в конечном счете тормозом общественного развития.

Образование, как известно, является компонентом культуры. Передача ценностей и достижений культуры — первоочередная задача образования, важнейший результат образовательного процесса. Культурно-образовательное развитие человека является основой его духовного содержания.

Подчеркнем, что постановка образовательных целей требует рассмотрения такой категории, как базовая культура личности. Это есть некоторая целостность, включающая в себя минимальное (иногда оптимальное) наличие свойств, качеств, ориентаций личности, позволяющих ей развиваться в гармонии и в единстве с обществом, вносить свой вклад в его развитие. Эта целостность выражается в том, что «культура есть расширение противоречий между крайностями...», «...достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт».

Говоря о формировании базовой культуры, следует подчеркнуть, что, с одной стороны, ценности личности связаны с общественными нормами, ценностями окружающего социума, но, с другой стороны, они есть субъектное выражение личности самого человека. Как известно, личностными ценностями становятся те категории и смыслы, по отношению к которым субъект определился, и определился позитивно. Принятие (или отрицание) определенных ценностей (смыслов) становится для него формой социальной активности. В принятых субъектом ценностях одновременно отражаются содержательные характеристики его позиции и поведения (конкретное отношение к социальным объектам, явлениям), а также его личностные характеристики, связанные с определенным представлением о себе и возможностях собственного активного проявления в социуме. Таким образом, путем принятия конкретных ценностей определяются выбор личностью социальной позиции, выбор норм поведения при взаимодействии с другими людьми, характер принятых решений, направленность выбора. Ценностные ориентации имеют особое значение, так как, с одной стороны, они выполняют роль внутренних стимулов, а с другой стороны — роль критериев, с опорой на которые личность осуществляет свое поведение и деятельность.

Поэтому неизбежным и, на наш взгляд, необходимым становится признание ценностного компонента в качестве важного показателя деятельности образовательного учреждения, свидетельствующего об определенных результатах образовательного процесса.

Авторами была предпринята попытка определить такие основополагающие жизненные ценности, принятие которых свидетельствует об определенном уровне личностной культуры, об усилиях педагогического коллектива в этом направлении. Такими ценностями, на наш взгляд, следует считать познание, личность (в двух ее ипостасях — «Я-ценность» и «Другой-ценность»), ответственность и общественно-полезную деятельность. Почему

мы подчеркиваем значение именно этих ценностных ориентаций? Потому, что они относятся прежде всего к сфере человеческих отношений, всесторонне учитывают основные потребности личности, интегрируют в себе направленность на социальную адаптацию и индивидуализацию личности одновременно, чему и призвано содействовать образование. Следует особо подчеркнуть, что именно эти ценности являются основой гуманистических отношений в обществе.

Кроме того, определенные нами ценности вписываются в содержание актуальной на современном этапе развития образования педагогической проблемы — воспитания у школьников осознания важности и необходимости здорового образа жизни, получение образования, культуры общения и поведения.

В плане формирования у школьников личностной культуры названные ценности представляются универсальными, объединяя в себе значимость общечеловеческих, национальных, индивидуальных ценностей.

Без принятия названных ценностей не может состояться социально ответственная личность, не могут быть освоены гуманистические отношения и социально компетентное поведение. Только в случае принятия этих ценностей в сознании индивида возникает осознанное стремление к необходимым для эффективного взаимодействия социально-психологическим знаниям и к овладению социально-психологическими навыками, желание целенаправленно развивать в себе соответствующие культурному человеку личностные качества.

Далее предлагаем подробное описание названных ценностей в плане выяснения их важности для развития личностной культуры учащихся. При описании ценностных ориентаций предложены некоторые подходы к их формированию у школьников в условиях образовательного учреждения.

ПОЗНАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ

Любое образовательное учреждение имеет своей целью прежде всего обучать и образовывать подрастающее поколение страны. Образовательная деятельность заключается в организации познавательного (учебно-воспитательного) процесса, в развитии познавательных потребностей и способностей школьников, в воспитании у них стремления к учебной деятельности. Принимая во внимание целевое назначение образовательных учреждений, будет логичным сделать вывод о необходимости считать одной из ведущих ценностей общества, образования и личности познание. Познание следует воспринимать как базовую потребность чело-

века, как процесс, ведущий к постижению другой жизненной универсалии — знания.

Сделаем попытку описать основное содержание познания в целях понимания его значимости как показателя результативности деятельности образовательного учреждения.

Познание есть «процесс творческой деятельности людей, формирующий их знания, на основе которых возникают цели и мотивы человеческих действий» [2]. Познание — это сложный и противоречивый процесс, отражающий и воспроизводящий объективную действительность в мышлении людей, процесс постижения людьми сущности предметов, реальности, бытия [3], процесс приобретения знаний о закономерностях объективного мира.

Следует подчеркнуть, что знания рассматриваются как условие развития, совершенствования человека, его свободы и независимости, как условие осознания человеком своего места и роли в общей картине мира. Можно с уверенностью сказать, что во все времена и у многих народов знание провозглашается как одна из добродетелей человека, как одно из его достоинств, делающее человека почитаемым и достойным уважения.

Выделение такой ценности, как познание, в числе приоритетных в деятельности образовательного учреждения во многом предопределяется ориентацией на позитивистский подход к воспитанию личности. Цель позитивистского воспитания — формирование типа человека-деятеля, который использует позитивные научные знания для усовершенствования личной и общественной жизни. Это человек познающий, учащийся, творящий, ценящий мастерство и высокую квалификацию в любой предметной области, развивающий науку и использующий предоставляемые ею возможности для улучшения собственной и общественной жизни, в чем и заключается его общественное служение. Ориентация на позитивное знание вовсе не означает обязательный выбор профессиональной деятельности в области науки или искусства. Позитивное мировоззрение, уважение к знанию и высокой квалификации, положительное восприятие процесса познания и отношение к познавательной деятельности как к необходимости являются полезными и важными при любой социальной позиции.

В определенной степени ценность познания синонимична ценности образования, если понимать его не только как обучение в различных учебных заведениях или как социальный институт, формирующий социально-профессиональные структуры и работников, владеющих необходимыми знаниями и навыками. Ценностный аспект образования прежде всего есть процесс становления и развития целостной системы представлений личности о мире, дающей возможность ориентироваться в окружающем со-

циуме и осуществлять жизнедеятельность [4]. Образование есть результат сложного взаимодействия личности, социума и культуры, воплощенный в определенном уровне усвоенных систематизированных знаний, умений, навыков, в определенном уровне культуры и образованности.

Образование предоставляет человеку возможность включаться в самостоятельную жизнь и совершенствовать себя, свой ум, таланты, собственные индивидуальные дарования в процессе всей жизни. Образование — это в определенном смысле проявление тех сторон личности, для развития которых существуют наиболее благоприятные субъективные условия (желание самого человека) и объективные возможности социума.

Принятие ценности образования — это осознанное стремление человека к обретению целостного образа мира, к развитию собственной личности как таковой.

Образование позволяет личности достичь гармонии не только в виде определенного сочетания эмоционального, рационального, поведенческого аспектов, но и в виде единства знания, творческого действия, чувств и общения. Такое единство позволяет личности обрести социальную устойчивость и заняться продуктивным участием в социальном взаимодействии и деятельности, а также обеспечить личностный психологический комфорт.

Направленность педагогических усилий на формирование у учащихся восприятия познания (образования) как ценности является целесообразной именно в силу того, что понимание субъектом познания (знания, образования) именно в таком ключе является ярким свидетельством его общей направленности на развитие. В процессуальном аспекте это выражается в стремлении человека приобщиться к общекультурным ценностям, познать себя и окружающий мир, освоить различные виды деятельности и развивать себя как личность. В результативном аспекте это предполагает высокий уровень развития личности на основе принятия абсолютных ценностей культуры, оптимальную степень приобщения человека к культурному опыту человечества в различных областях жизни, высокий уровень знаний, квалификации, профессионализма, достигнутый в процессе специальной подготовки (как результат углубленного интереса и познания в определенной сфере).

Сформированность ценности познания у человека может свидетельствовать о его способности к самосовершенствованию, саморазвитию, поскольку речь идет о когнитивных усилиях прежде всего по освоению человеком своего внутреннего мира и по определению тех сфер и интересов, которые станут (становятся) точками приложения сил личности. Иными словами, речь идет о

стремлении, готовности к познанию всего важного в себе и для себя. Справедливым будет утверждение, что процесс познания направлен на самоопределение личности.

Образовательная среда конкретного образовательного учреждения — область, в которой происходит движение личности по пути образования. И потому каждому педагогическому коллективу важно задуматься над вопросом о том, какие образовательные традиции и ценности господствуют в школе, различая при этом традиции и ценности декларируемые и реальные.

Одна из распространенных педагогических ошибок заключается в стремлении «рационализировать объект и процесс познания» [5]. Лишь отказ от этого может восстановить целостность процесса познания мира и, что особо важно, интерес учащихся к познавательной деятельности.

Если педагог будет определять свою цель лишь как введение ученика в мир абстрактного научного знания, то едва ли произойдет самоопределение личности в окружающем мире.

Педагогу следует признать, что «догматическое навязывание и добросовестное зазубривание устоявшихся научных истин, обременения память, не создают образования как подсистемы личности. Постигание истины надо пережить, без этого она не становится частью личности. Познание, как говорил Рудольф Штайнер, является процессом интимным, глубоко личным; готовое решение — ничто» [4].

Познавать — это иметь возможность чувствовать себя в реальной жизни, ощущать себя в мире, раскрывать и объяснять окружающий мир в доступной для себя форме, обретать свой собственный опыт бытия. Необходимо, чтобы у учащихся была возможность успешно действовать в образовательной среде, что создаст в познавательном процессе устойчивый положительный эмоциональный фон, укрепит внутреннюю мотивацию обучения и желание образовывать себя.

Ценность знания формируется в условиях познавательной деятельности, в процессе познания. При этом необходимо знать, создаются ли педагогические условия, при которых ученик чувствует себя первооткрывателем какого-либо знания, обнаруживает ли он новое и неизвестное в знакомой ему информации, испытывает ли он радость от получения интересной и важной для него информации, вовлекается ли он в исследование и эксперимент, вычленяет ли простейшие закономерности и осознает ли их непреложный характер? Кроме того, учащийся должен быть вовлечен в эмоциональные переживания, возникающие в процессе познания (например, эмоции красоты, гармонии, величия природных явлений; эмоции удивления по поводу многооб-

разия и уникальности явлений окружающего мира), должен быть участником (активным действующим лицом, субъектом) познавательного поиска, исследования, создателем каких-либо вещей, творческих произведений.

Формируя у учащихся ценность процесса познания, следует учитывать следующие аспекты:

Эмоциональный аспект проявляется в избирательном отношении к познавательной деятельности, когда процесс познания, процесс освоения знаний сопровождается определенной эмоциональной окраской (положительным или отрицательным характером эмоций) и выражается определенной степенью проявления этих эмоций. Если познавательная (интеллектуальная, умственная) деятельность эмоционально принимается личностью, вызывает интерес, удовольствие и другие позитивные эмоции, то следует говорить о ценности процесса познания для данного человека.

Когнитивный аспект ценностного восприятия процесса познания заключается в его осмысленности личностью и отчетливом, ясном представлении о познании как о важной стороне человеческой жизни. Иными словами, ценностью для личности может быть только то, о чем есть содержательное представление.

Конативный (поведенческий) аспект предполагает проявление избирательного отношения к процессу познания, когда ценность какого-либо знания или познания в целом определяет поступки и конкретные действия личности. Познание является для личности ценностью в том случае, когда личность руководствуется познанием в своей деятельности, если сама деятельность личности направлена на узнавание нового в различных жизненных сферах, на поиск новых возможностей в себе [6].

Правоммерно сделать вывод о том, что образовательную систему школы следует ориентировать на обеспечение максимального проявления названных аспектов в деятельности учащихся: вызов положительных эмоций в ходе учебно-воспитательного процесса (создание позитивного настроя на получение знаний, эмоционального подъема в познавательной деятельности и др.), создание условий для осмысленных действий учащихся, поощрение инициативы и самостоятельности.

ЛИЧНОСТЬ: «Я-ЦЕННОСТЬ» И «ДРУГОЙ-ЦЕННОСТЬ»

Следует признать, что ведущей ценностью современного образования является гуманизация, призванная способствовать развитию опыта гуманистических отношений у всех участников об-

разовательного процесса (на основе признания гуманизма в качестве общечеловеческой ценности).

Гуманизация предполагает принятие в качестве главной в педагогической деятельности и образовательной среде такой ценности, как *личность*, которая объединяет в себе равенство двух содержательных позиций — «Я-ценность» и «Другой-ценность», а проявляется в двух взаимосвязанных планах — в самосознании и в сфере отношений с другими людьми.

Из чего складывается ценность «Я»? Прежде всего из осознания себя в качестве субъекта деятельности, когда представления о себе формируются в определенный образ «Я» и человек осознает себя целостной личностью. От этого образа зависит, какие складываются у него отношения с самим собой. Система знаний о себе и отношение к себе интегрируются в самооценке.

При позитивном (ценностном) отношении к себе человек воспринимает себя как благополучную личность и ведет себя как благополучная личность. При успехе он отдает должное своим усилиям, адекватно оценивая собственные возможности, но неудачи не делают его пассивным, и он предпринимает следующую попытку для достижения своих целей.

Если человек осознает себя как ценность «Я», то «он проявляет больше способности к тому, чтобы использовать силу своей личности правильно и с пользой» [11], поскольку каждый индивид обладает обширными внутренними ресурсами самосознания, саморегулирующего поведения изменения себя (по К. Роджерсу). Главным содержанием личности следует считать постоянно меняющуюся, гибкую систему, неустойчивую сущность-Я. Именно поэтому люди, по мнению К. Роджерса, не просто способны к личностному развитию и росту, — такая тенденция является для них естественной и преобладающей [11]. Развитие у школьников ценностного отношения к себе как к личности ориентирует их на самоактуализацию — самовыражение, активизацию всех возможностей собственного организма, самостоятельность, личностный рост. Представляется очень важным в условиях соответствующей образовательной среды ввести в действие мотивационно-потребностный механизм самостоятельности личности ученика, то есть стимулировать потребности учащихся в самопознании, самоопределении, самоуправлении, самореализации, самосовершенствовании. Все это — базовые потребности для творческого саморазвития личности [12].

Наличие у школьника позиции «Я-ценность» обеспечивает его поведение как субъекта деятельности. В этом заключается еще одно важное объяснение тому, почему следует признать «Я-ценность» как необходимую для формирования ее у всех учащихся.

Позиция субъекта проявляется в том, что человек не только отвечает на внешние воздействия среды, но и сознательно регулирует, контролирует, видоизменяет влияние этих воздействий и собственное поведение. Следовательно, основной характеристикой субъекта деятельности является его активность, «рассматриваемая как особое состояние, свойство, психологическое качество личности человека, его самосознания и Я-концепции-образа Я, установки по отношению к самому себе» [13]. Каждый из названных ниже компонентов активности поясняет нам различного рода следствия позиции, при которой человек осознает себя как безусловную ценность.

Когнитивный компонент активности личности направлен на создание позитивного образа своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости. *Эмоциональный* компонент влияет на формирование самоуважения, самолюбия. *Оценочно-волевой компонент* выражается в стремлении повысить самооценку, завоевать уважение и авторитет у окружающих людей, добиться признания в обществе. *Мотивационный* компонент выражается в осознанном выборе определенной линии поведения, в понимании ответственности за последствия своего выбора. И, наконец, *поведенческий* компонент характеризует внешнюю сторону активности, ее проявление в ситуациях взаимодействия с другими людьми, поскольку активность личности (то есть позиция субъекта) всегда сопряжена со свободным моральным выбором [13].

Каждый из этих компонентов предполагает наличие соответствующего ему педагогического аспекта в плане формирования ценности «Я» у школьников разных возрастов. Объективной основой этому служит базовая социальная потребность ребенка быть личностью, быть социально значимым.

«Я-ценность» обретается посредством формирования позитивного отношения к себе, целостного восприятия себя как индивидуальности, положительной «Я-концепции». В образовательном процессе должны быть созданы условия для:

- познания учащимся собственного «Я», своих индивидуальных характеристик;
- развития потребности в признании;
- осознания себя в мире как непохожего (и похожего одновременно) на других людей и выражения своего отношения к миру людей;
- возникновения интереса к своей жизни и стремления преобразовывать (и образовывать) себя, выражать в полной мере свои чувства и переживания;
- развития потребности актуализировать (воплотить в жизнь) свой личностный потенциал. Позитивное восприятие себя как

личности формируется у учащихся при максимально доброжелательном и уважительном отношении педагогов и администрации к каждому, при выражении поддержки и доверия ученику в его стремлениях к самостоятельности, самовыражению, самореализации.

Отношение к себе как к безусловной ценности — это тот психологический фундамент, на котором выстраивается в процессе социализации вся структура личностного достоинства [13]. Отношение к себе мотивирует социальное поведение. Подчеркнем, что одной из основных педагогических задач является создание в образовательном учреждении таких условий, когда обеспечивается потребность каждого ребенка в формировании чувства достоинства, базирующегося на развитии собственной индивидуальности и осознании ценности своей личности.

Только ценностное отношение к себе может обеспечить и ценностное восприятие другого человека как личности. «Личность — это не только индивидуальность, осознающая себя как нечто целое и единственное в своем роде, но это также и обращенность к другому и восприятие себя как ответственного представителя человечества» [13].

Социально-психологические аспекты обращенности человека к другому человеку и к другим людям в процессе развития его личности базируются на специфической социально-генерированной потребности в общении, в признании. Эти аспекты выражаются в восприятии другого человека как ценности, в особом ценностном отношении к другому человеку как к личности (индивидуальности).

Воспринимая другого человека как ценность, человек обычно апеллирует к его положительным качествам, достоинствам, что выражается в дружелюбии, доброжелательности, в стремлении устанавливать контакты с членами своей микросреды и находить компромиссы в возникающих конфликтах, сохранять установившиеся межличностные отношения. Ценностное отношение к другому предполагает интерес к содержательной стороне его личности, уважение и доверие, расположенность к новым контактам, умение ценить способности и достоинства другого, богатство его личности, как собственной.

Признание ценности другого человека проявляется как социальная ориентация на точку его зрения, на его эмоциональное состояние, на его поступки. Постепенно возникает стремление оказывать влияние на окружающих, помогать им, передавать свои знания и опыт другому человеку. При возникновении у человека чувства значимости для него другого человека на основе сопереживания рождается сочувствие и понимание, осознается необ-

ходимость и появляется возможность соотносить собственное поведение с побуждениями и поведением других людей. Так во взаимоотношениях с другими людьми открываются и осваиваются смысл человеческого взаимодействия, нравственные нормы, способы оценивания.

Восприятие других людей с позиции их личностной значимости способствует взаимному всестороннему обогащению друг друга, нацеливая на индивидуальный подход к каждому, на принятие как индивидуальных, так и коллективных (групповых) ценностей.

Позиция «Другой-ценность» имеет особый социальный смысл и влияет на уровень социализации подростков и молодежи, на успех их адаптации в социуме, так как готовность к сотрудничеству позволяет именно во взаимодействии с людьми в наибольшей степени реализовать свой личностный потенциал, обрести опыт социального функционирования и обеспечить себе продвижение по социальной лестнице. Педагогические усилия учителям следует направлять на формирование у подростков социального ориентирования на точку зрения другого человека и его эмоциональное состояние. Следует создавать условия для осознания человеком значимости другого человека и осознания причастности к поступкам окружающих людей, для сопереживания и взаимопонимания в межличностном взаимодействии.

Подведем некоторые итоги наших рассуждений о содержании ценности «Личность».

На признании ценности собственного «Я» базируется успех процесса индивидуализации; осознание ценности личности другого человека способствует успеху социализации. Эти неразрывно связанные между собой компоненты единого процесса личностного развития содействуют тому, что личность, осознающая собственную ценность и ценность другого человека, активно организует свою жизнь и стремится к реализации всей глубины своей индивидуальности. В итоге происходит актуализация индивидуального в социальном и социального в индивидуальном. Став индивидуальностью, личность обретает самостоятельное бытие, однако личностью индивид становится лишь тогда, когда осознает собственную социальную сущность. Помочь осознать школьникам эти сложные процессы должна школа.

Из вышепредставленного описания таких ценностей, как «Познание» и «Личность» («Я-ценность» и «Другой-ценность»), следует их взаимосвязь и содержательное единство. Оно состоит в фундаментальной задаче ценностного порядка «Познай себя», решение которой требует специфической организации всего уклада школьной жизни и процесса образования. Взаимосвязь назван-

ных ценностей состоит в том, что познать себя как индивидуальность, познать собственную неповторимость и личностное своеобразие человек способен лишь посредством обращения к другим людям, к отдельным социальным группам. Оценить себя личность может в контексте определенных социальных норм и ценностей, в рамках определенной социальной культуры.

Конечно, процесс самопознания неоднороден на разных возрастных этапах. Сначала он происходит на основе непосредственного восприятия общих характеристик других людей, их поведения, а затем все в большей мере приобретает характер опосредованных суждений при опоре на социальные нормы и ценности. Но основной путь самопознания — это активное участие в различных формах общественной деятельности и общение с последующей рефлексией, анализом собственных мотивов, способностей, умений.

Именно в этом направлении следует решать вопрос об организации образовательной среды. Познавать себя ученик может лишь в тех поступках, при совершении которых преодолеваются какие-либо препятствия и разрешаются внутренние противоречия. Образовательная среда должна стать для учащихся школой действий и поступков, пространством социального взаимодействия. Именно при совершении тех или иных действий и поступков усваиваются знания, формируются личностные качества и развиваются способности.

ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ

К сожалению, в современной педагогической практике словосочетание «общественно полезная деятельность» звучит редко, а в сознании многих людей его смысл приобрел если не негативный, то иронично-скептический оттенок и ассоциируется с понятиями «бесплатный», «не имеющий вознаграждения». Нам же сейчас важно подчеркнуть истинное значение этих слов.

Общественный означает, во-первых, «относящийся к обществу, протекающий в обществе, связанный с деятельностью людей в обществе», и, во-вторых, «относящийся к добровольному обслуживанию социально-политических, культурных, профессиональных нужд коллектива»*. *Полезный* означает «приносящий пользу»**. Именно в этом значении «общественно полезная

* Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка. М., 1993. С. 317.

** Там же. С. 404.

деятельность» является ценностью в социальном и личностном смысле.

Предложение рассматривать общественно полезную деятельность как необходимую для учащихся ценность опирается на основные идеи возрастной психологии.

В литературе по возрастной периодизации психического развития ребенка (по Д.Б. Эльконину) указывается на то, что ведущим моментом в деятельности подростков среднего школьного возраста является «общение в системе общественно полезной деятельности, включающей такие ее коллективно выполняемые формы, как общественно-организационная, спортивная, художественная и трудовая» [14].

В рамках этой деятельности подростки овладевают способностью к социальному взаимодействию, в зависимости от различных задач личности и требований социума, учатся ориентироваться в личных особенностях и качествах других людей, сознательно подчиняться нормам, принятым в социуме. Причем важность этих способностей и навыков на конкретном возрастном этапе велика, так как, действуя в социуме, школьники не просто адаптируются к его условиям и усваивают предлагаемые им обществом социальные роли и правила, но и учатся создавать нечто новое, преобразуя себя и окружающий мир.

Справедливо утверждение, что общественно полезную деятельность можно рассматривать как творчески-преобразующую, в ходе которой субъект изменяет как себя, так и окружающий мир. В то же время общественно полезная деятельность приобретает для подростков характер ценностно-ориентационный, поскольку при ее выполнении объекту деятельности придается определенная ценность, и учащийся получает информацию о значении, ценности и важности этого объекта для него и других людей.

Осваивая, постигая себя в процессе своего личностного развития, каждому подростку важно понять собственную общественную сущность, выработать и проявить личную социальную позицию (позицию своего «Я» по отношению к обществу). Каждому подростку важно понять, что он может делать в обществе, осознать себя субъектом общественных отношений, активно себя реализовать в социальном взаимодействии. Поэтому актуализируется важность выявления в себе, в своей индивидуальности социального, общественно значимого начала.

Проявить социальную активность, социальную позицию учащийся, как и любой другой человек, может в общественно полезной деятельности.

Психологическая суть общественно полезной деятельности заключается в том, что ее мотивом является польза обществу, со-

ответствующая ярко проявляющейся потребности подростка в личностном самовыражении. «При этом польза здесь понимается не узкоутилитарно, не как отношение простого использования, а как забота о других людях (когда другой человек не средство, а цель), сознательное стремление принести благо другим людям» [13]. В процессе осуществления общественно полезной деятельности происходит раскрытие социальной сущности подростка, реализация его социальной активности. Именно потому, что общественно полезная деятельность является ведущей в подростковом возрасте и объективно определяется базовой возрастной потребностью в самоутверждении, ее следует признать важной ценностной ориентацией, которую необходимо целенаправленно развивать и укреплять в сознании учащихся в условиях любого образовательного учреждения.

Речь идет о формировании в сознании учащихся ценности общественно полезной деятельности как доступной и социально приемлемой формы проявления своей общественной сущности, осознания общественно полезной деятельности как единственно возможного пути приобщения подростка к обществу. Подростку крайне важно получить со стороны других людей признание своих способностей, добиться доверия. Необходимо помочь подростку в поиске таких видов деятельности, которые имеют общественно полезное значение и получают положительную оценку на разных социальных уровнях.

Следует отметить, что на современном этапе развития общества, когда качественно и в значительной степени изменились нормы отношений между людьми, особенно возросла важность поиска новых видов и форм социально значимой деятельности, благодаря которым стало бы возможным самоутверждение подростков и молодежи. *Личностное саморазвитие подростков требует их участия в социально признаваемой и социально одобряемой деятельности.* Базовые потребности возраста выражаются в тенденциях самоутверждения и самовыражения, проявляющихся в социально значимых формах. Особенно важным для подростков является осознание собственной социальной необходимости, социальной полезности их деятельности, объективно признаваемой в мире взрослых. Именно участие в социально признаваемой и одобряемой деятельности позволяет подростку осознать и оценить себя, приобрести уверенность в собственной значимости и при этом адекватно относиться к другим людям, развивая общественно направленную мотивацию [13].

Важность данной ценностной позиции также заключается в том, что стремление подростков проявить себя в обществе ведет к развитию их социальной активности, что проявляется в виде

потребности отвечать за себя на уровне взрослого, проявлять свою силу («Я для всех»), выходить за пределы собственного «Я». Это приводит к развитию сознательного отношения подростков к другим людям, к выбору социального окружения. Актуализируется потребность выделяться, отличаться от других, играть определенную роль не только среди сверстников, но и среди взрослых.

Как известно, личность проявляется в том, какое влияние она оказывает на других людей, какие изменения личность вносит в их жизнь (именно это имели в виду А.В. Петровский и В.А. Петровский, когда утверждали, что «искать в себе свое «Я» бесполезно» [1]).

Таким образом, общественно полезная деятельность позволяет оценить жизнь и деятельность личности с точки зрения общественных интересов, поскольку социальная значимость человека определяется тем, насколько его деятельность способствует благу общества (хотя из этого общего принципа нельзя логически вывести норму индивидуального поведения). Когда подросток размышляет о смысле жизни, то он думает одновременно и о направлении общественного развития, и о конкретной цели собственной жизни. Для него важно «не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности» [14], определить, в какого рода деятельности в наибольшей степени раскроются его индивидуальные способности.

Также подчеркнем, что ценностная ориентация на общественно полезную деятельность имеет особое значение в связи с формированием у школьников *деятельно-практического отношения к миру*, которое основывается на потребности испытать собственные возможности для воздействия на окружающий мир, т.е. быть субъектом, чувствовать себя активным, деятельным. Деятельно-практическое отношение к миру предусматривает:

- приобщение к социально-выработанным формам активности;
- овладение способами позитивного преобразования окружающего мира;
- произвольность поведения;
- овладение целеполаганием, планированием, прогнозированием, оценкой своих действий и их результатов (последствий).

Опыт социального взаимодействия и участие в общественно полезной деятельности формируют у подростков социальную компетентность, совершенствуют их способность ориентироваться в изменяющемся социуме и успешно решать проблемы социального взаимодействия.

Итак, формирование у старшеклассников ценности общественно полезной деятельности будет свидетельствовать об их готовности к социальной активности как форме проявления личностной сущности и приобщения себя к социуму, стремления к социальному взаимодействию, о желании войти в круг широких общественных отношений, об осознании себя общественно значимым субъектом. Ценностное восприятие общественно полезной деятельности означает сознательное отношение к другим людям, стремление найти свое место в социуме и играть в нем определенную роль, готовность к социальному функционированию в обществе.

Исходным педагогическим моментом в данном случае является необходимость развития у учащихся качеств, которые помогут им реализовать себя: самостоятельности и инициативности, уверенности в себе, способности к рефлексии, социальной мобильности, способности к сотрудничеству. Ценность же общественно полезной деятельности будет свидетельствовать о способности подростков к социокультурному самоопределению, являющемуся стержневым свойством личности, свидетельствующим о готовности включиться в личностно мотивированную общественную деятельность.

Психолого-педагогическими условиями формирования ценности общественно полезной деятельности следует считать условия, которые обеспечивают реализацию познавательных побуждений учащихся, развитие у них потребности в активных действиях, стимулируют проявление их активности в социальном взаимодействии, способствуют созданию мотивации к овладению новыми формами и средствами деятельности.

В организации воспитательной работы с подростками следует больше полагаться на их самостоятельность, активность, инициативность, способствовать самоуправлению в их коллективе.

Общественно полезную деятельность можно рассматривать как проявление учащимися социальной активности, их целенаправленное участие в преобразовании окружающего мира. Чтобы учащиеся могли участвовать в общественно полезной деятельности, следует формировать у них следующие качества: мотивацию, целеполагание (умение ставить перед собой конкретные цели и задачи), способность к овладению и выбору средств достижения поставленной цели, рефлексивно-оценочные способности.

Педагогам необходимо целенаправленно организовывать участие школьников в общественно полезной деятельности, так как это будет активно способствовать возникновению у них жизненного плана, профессиональному и личностному самоопределению. Учащимся следует помочь добиться того, чтобы планируе-

мая профессиональная деятельность стала предметом их размышлений, чтобы способы достижения поставленных жизненных целей, объективные и субъективные ресурсы, которые понадобятся для продвижения по намеченному пути, находились в зоне особого внимания подростков.

Жизненный план — это план деятельности, ориентированный в первую очередь на выбор профессии. Участие в общественно-полезной деятельности позволяет личности обрести реальный жизненный опыт и определиться в возможных вариантах выбора, с тем, чтобы он не был обусловлен случайными, ситуативными факторами. Общественно полезная деятельность способствует выявлению у подростка единства субъективных склонностей и способностей к той или иной деятельности, в которой личность видит главную форму самореализации. В то же время склонности и интересы подростка формируются и существенно изменяются в процессе деятельности.

Как уже отмечалось, называемые здесь ценности тесным образом взаимосвязаны между собой. И вновь подчеркнем эту взаимосвязь. Ценность «Я-личность» выражается в возникновении у человека подлинной мотивации *созидать, творить*, что означает его слияние с жизнью других людей и стремление к разным формам проявления своей индивидуальности, к персонализации (участию в деятельности, результаты которой адресованы другим) [1], к преобразованиям в окружающем социуме в целях достижения гармонии — с самим собой, с другими людьми, с обществом, природой [1]. Потребность быть личностью, быть субъектом проявляется в двух тенденциях — быть непохожим на других, обнаруживать уникальность и самостоятельность собственного поведения и быть признанным другими и значимым для них, т.е. стремиться к полноценному участию в совместной деятельности, приобщаться к ценностям и способам человеческой жизнедеятельности. Тесная взаимосвязь ценностей «Я-личность» и «общественно полезная деятельность» воплощается в необходимости развивать у подростка качества, помогающие ему реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность с собственными оригинальными способами социальной (общественной) самореализации.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ

Необходимость рассматривать ответственность как обязательную для учащихся ценность определяется прежде всего тем, что существует прямая связь между осознанием личностью ответственности и ее реальным поведением. Основная функция ответствен-

ности как социальной категории состоит в активизации социального поведения человека, поскольку его вступление в сферу разнообразных отношений требует от него активного проявления ответственности на основе понимания общественной важности и смысла своей деятельности.

Более того, проблема ответственности отражает способности и возможности личности выступать в качестве субъекта своих действий. (Напомним, что выработка субъектной позиции у подростка — основная смыслообразующая цель личностно ориентированного подхода в образовании.) Ответственность в данном случае определяется как «самообеспечение и самостоятельность в достижении результата своими силами» [13], как осознание степени своей активности с преобладающим использованием внутренних (психологических) опор, как моделирование пространства собственной активности с четким формированием критериев саморегуляции и самоконтроля, как установление границ и форм самостоятельности и добровольности субъекта при осуществлении принятой им необходимости.

Представляется важным, что ответственность как качество личности фокусирует в себе ее субъективные положительные отношения к людям, к обществу, к труду, к себе. Ответственность позволяет человеку ориентироваться в неоднозначных и разнообразных ситуациях социального взаимодействия и строить оптимальную стратегию собственного поведения. Главная характеристика данного качества — «устойчивость просоциальной направленности во всех сферах социальных отношений, наиболее полная реализация возможностей человека в нравственных целях» [13]. Данное положение вновь подчеркивает тесную взаимосвязь между выделяемыми нами ценностными ориентациями — ответственностью и общественно полезной деятельностью, что подтверждает, на наш взгляд, верность их выбора в качестве ведущих педагогических целей при организации образовательной деятельности.

Признать ответственность в качестве важной ценностной ориентации представляется необходимым, поскольку ответственность — сущностная основа личности, совпадающая с понятиями личного и общественного долга [13]. Ответственность базируется на осознании и принятии человеком необходимой зависимости его поведения от общественных целей и ценностей.

По мнению С.П. Иванова, ответственность также следует понимать «как внутренний источник способности адекватного самоопределения субъекта в системе «человек-мир» и как перспективу развития потребности личности в самоактуализации» [13].

Ответственность проявляется в осознании подростком необходимости и важности обязательного выполнения какого-либо дела, имеющего значение для других; в направлении своих усилий на выполнение этого дела и их интенсификации; в эмоциональном переживании успеха или неудачи в процессе деятельности; в готовности к самоконтролю и самооценке, в стремлении занять рефлексивную позицию по отношению к своим действиям и поступкам. Ответственность означает, что какую-либо проблему, дело, поручение подросток делает предметом собственного сознания, то есть относит к себе лично.

Определить ответственное поведение можно как добровольное принятие учениками социально ценных обязанностей и их качественное выполнение. Это тесным образом связано с пониманием личностью последствий своих поступков, умением учитывать свои возможности при принятии на себя каких-либо обязательств. Как считает В.М. Пискун, ответственность не может быть обеспечена, если содержание требуемой деятельности не становится личностно значимым для учащегося. Это, в свою очередь, будет реализовываться лишь при условии, что «в процессе выполнения обязанностей учащиеся смогут удовлетворять свои актуальные потребности, вкладывая в эту деятельность определенное количество своего труда» [13]. Иными словами, степень проявления ответственности в разных видах деятельности и отношений зависит от значимости их для учащегося, от переживания сопричастности к ним.

Возможно рассмотрение двух форм ответственности подростков: *внутренне-ответственное и внешне-ответственное поведение* [13]. Например внутренне-ответственное поведение становится возможным лишь в том случае, если в условиях соответствующей образовательной среды организуется такая общая деятельность, которая обретает ценность для всех и воплощается за счет участия каждого в общем деле, то есть приобретает характер совместной деятельности.

Кроме того, в психологии предлагается рассматривать два типа ответственности, характеристика которых основана на так называемой теории локуса контроля [15]. Ответственность первого типа наблюдается у личности в том случае, если в ней преобладает интернальный (внутренний) локус контроля, т.е. человек принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя это своим поведением, характером, способностями. Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек приписывает ответственность за все происходящее с ним либо другим людям, либо внешним обстоятельствам и ситуациям, различного рода случайностям. У таких людей преобладает экстернальный (внешний) локус контроля.

Таким образом, тип ответственности личности, основанный на определенном локусе контроля, указывает на склонность видеть источник управления своей жизнью либо в самом себе, либо преимущественно во внешней среде (что и определяет во многом зависимость человека от внешней среды и часто создает неспособность управлять своими делами).

Ответственность первого типа (или внутренняя локализация ответственности) тесным образом взаимосвязана, как показывают исследования [15], с социальной зрелостью и просоциальным поведением. Это и делает формирование ответственности как ценности у подростков важным фактором педагогической деятельности.

Психолого-педагогический, морально-нравственный и социальный аспекты понятия «ответственность» отражаются в некоторой его синонимичности с понятием «совесть». В этом плане интересным представляется суждение В.А. Сухомлинского о том, что «совесть — это переживание и осознание ответственности за свое поведение перед людьми и перед самим собой» [16]. Взаимосвязь между двумя важными понятиями — совестью и ответственностью — в педагогическом плане обосновывается необходимостью развития рефлексивной позиции учащихся, рефлексивных способностей личности.

Ответственность как совесть (или совесть как ответственность) — одна из важных категорий духовного мира человека, поскольку речь идет о его чувствах, о мотивах его поведения. Осознание ответственности проявляется в эмоциональной и моральной оценке собственного поведения, своих поступков, в стремлении творить добрые дела, реализовывать свой позитивный личностный потенциал.

По В.А. Сухомлинскому, «совесть как чувство моральной ответственности... выражается, раскрывается и формируется только в деятельности, поведении, в обстановке, при которой моральная истина становится личной точкой зрения, линией поведения» [16]. Ответственность, как и совесть, проявляется тогда, когда поведение человека никто не контролирует. Человек сам себя контролирует, сам готов брать ответственность на себя.

Негативным следствием отсутствия названной ценности у подростков является социальный инфантилизм, который выражается прежде всего в нежелании нести ответственность за свои существование, деятельность, способ жизни, выражается в деградации личностно-смыслового уровня поведения.

Формирование ценностной ориентации на ответственность оказывается успешным не только тогда, когда у подростков появляется определенное знание об этом (по результатам некото-

рых исследований, между знанием социальных норм и их реализацией в поведении не существует прямой зависимости), но и тогда, когда удастся создать для подростка ситуации эмоционального переживания от порученного ему задания, от осознания важности и необходимости своей деятельности не только для себя, но и для других людей — взрослых и сверстников. Это может быть усвоено подростком благодаря активному включению его в сложную сеть разнообразных отношений, в систему коллективной зависимости в какой-либо совместной деятельности. Кроме того, условием воспитания устойчивых (ответственных) форм поведения, по мнению Л.И. Божович, является не только продуманная организация поведения учащихся, но и обеспечение тех мотивов, по которым нужное поведение становится фактом, поскольку ответственность в поступках и действиях важна не столько перед другими, сколько перед самим собой [17]. Необходимо также обучение школьников способам организации своего поведения.

Целенаправленное формирование личной ответственности предполагает предупреждение (профилактику) и преодоление социального инфантилизма, а это, в свою очередь, предполагает выработку у подростков ряда жизненно важных способностей: принимать решения и оценивать их последствия, критически мыслить и проводить анализ получаемой информации и опыта, самовыражаться различными социально приемлемыми способами, осознанно делать выбор и взвешивать свои возможности в преодолении возникающих жизненных трудностей.

Исследования в области социальной психологии, посвященные развитию социальной активности подростков в плане выработки у них способности нести ответственность на уровне взрослых, указывают на нее как на главную составляющую социальной зрелости [14, 15]. Формирование чувства ответственности происходит «исключительно в условиях, адекватных устремлениям личности. Обретение ответственности прямо связано с предоставлением личности свободы в принятии решений» [15]. Определяя педагогические позиции по отношению к подросткам и организуя образовательную среду, важно помнить о неизбежности процитированного принципа: развить в личности ответственность окажется невозможным, если будут существовать ограничения свободы личности при принятии решений. (К сожалению, в реальной педагогической практике эти ограничения весьма распространены.) Важно постоянно поощрять самостоятельность учащихся разных возрастов, поддерживать их инициативу. Серьезные педагогические усилия необходимо направлять на переориентацию учащихся с экстернатного (внешнего) на интернатный (внутренний) контроль.

ДИАГНОСТИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Диагностические категории — показатели теста (качественный анализ)

В соответствии с установленными нами в предыдущей главе ценностями были определены и основные диагностические шкалы.

Шкала «Познание как ценность» соответствует в анкете содержательному блоку I. Вопросы анкеты нацелены на выявление у учащихся потребности в познании и эмоционального восприятия процесса познания (позитивного или негативного). Важно определить такие проявления ценности познания, как увлеченность учебой в школе, стремление к получению представлений об основных законах природы и общества, творческий подход к выполнению той или иной задачи (в том числе учебной), готовность прилагать определенные усилия в познавательной деятельности и в процессе освоения новых видов деятельности.

Собственно, шкала определяет степень выраженности у учащихся стремления к приобретению знаний об окружающем мире и их отношение к познанию.

Высокий (1) уровень баллов, набранных по этой шкале, свидетельствует об истинной роли в жизни конкретного подростка учебного процесса и о месте образования в его жизни вообще. У учащихся, достигших высокого уровня, велика потребность в познании, а познавательный процесс вызывает позитивные эмоции, доставляет удовольствие и является важным содержательным моментом в жизни.

Средний (2) уровень баллов свидетельствует о понимании учащимися значения образования, о восприятии познания как важной ценности в жизни, хотя полного осознанного самоопределения по отношению к этой ценности в сознании подростков, достигших среднего уровня, не произошло.

Низкий (3) уровень баллов свидетельствует о незначительной ценности познания для конкретной личности либо об отсутствии этой ценности в сознании личности вообще (при результате 0 баллов — 0%). Потребность в познании в этом случае минимальная или фактически отсутствует. Учащийся избегает ситуаций, которые требуют от него приложения каких-либо усилий при решении познавательных задач или при освоении новых видов учебной деятельности.

Шкала «Я-ценность» представлена в анкете содержательным блоком II. Вопросы ориентированы на выявление отношения подростка (позитивного или негативного) к себе, на определение

степени самовосприятия, характера образа «Я». Как известно, в поведении подростка эти факторы проявляются в наличии уверенности в собственных силах, веры в свои достижения и успехи, в открытости и искренности при общении с другими людьми, в знании собственных позитивных качеств и в умении опираться на свои сильные стороны и способности. Шкала «Я-ценность» позволяет обратить внимание на то, формируются ли у подростков такие важные личностные характеристики, как стремление к самопознанию, осознание собственных чувств и поступков, интерес к себе как к личности и индивидуальности, способность принимать себя таким, как есть.

Таким образом, данная шкала определяет характер отношения подростка к себе, степень выраженности у него восприятия себя как личности и индивидуальности, способность ценить свои достоинства, осознание собственной значимости и неповторимости.

Высокий (1) уровень баллов, набранных по этой шкале, свидетельствует о практически сформировавшейся структуре «Я» подростка, высокой степени позитивного самовосприятия, об умении самовыражаться, уважительном отношении к себе как к личности и индивидуальности.

Средний (2) уровень показывает, что учащийся уделяет собственному «Я» достаточно много внимания, старается быть позитивным в своем самовосприятии, а также серьезно задумывается о способах самовыражения.

Низкий (3) уровень баллов по данной шкале означает, что старшеклассник редко задумывается или вообще не уделяет внимания самовосприятию, самовыражению и собственной индивидуальности, негативно относится к себе. Ценностное отношение к себе как к личности в основном не сформировано, присутствует низкий уровень самопринятия и самоуважения.

Шкала «Другой-ценность» отражается содержательно в блоке III анкеты и указывает на то, какие установки (позитивные или негативные) формируются у подростков по отношению к другим людям, готовы ли они воспринимать другого человека как индивидуальность, как личность, стремятся ли проявлять доброжелательность, уважительность, доверие, веру в личностный потенциал другого.

Этот показатель определяет степень выраженности восприятия подростком другого человека как индивидуальности, уважения к другому и умения конструктивно выстраивать межличностные отношения.

Высокий (1) уровень баллов, набранных по этой шкале, подтверждает наличие у старшеклассников ценности восприятия индивидуальности другого человека. Высокий балл свидетельствует

о склонности учащегося воспринимать природу человека в целом как положительную, а потому и способности к быстрому установлению тесных эмоциональных контактов с другими людьми при их безусловном восприятии и ориентации на их индивидуальные особенности очевидны.

Средний (2) уровень баллов свидетельствует, что старшеклассники признают индивидуальность другого человека как ценность, стараются уважать других людей, однако не всегда им удается безусловно воспринимать другого человека и конструктивно общаться с ним на основе учета его индивидуальных особенностей.

Низкий (3) уровень баллов по данной шкале демонстрирует отсутствие восприятия другого человека как ценности и индивидуальности, отсутствие уважительного отношения к окружающим, недостаток умения общаться с ними доброжелательно и конструктивно.

Шкала «Общественно полезная деятельность» соответствует содержанию блоку IV и показывает, в какой степени на данный момент учащийся разделяет важность общественно полезной деятельности как личностной ценности. Вопросы анкеты позволяют определить, в какой степени старшеклассник обладает характеристиками, свидетельствующими о развитии данной ценности: ориентация на общественную значимость выполняемого дела; интерес к участию в общественно полезном труде; стремление приносить пользу другим людям и бескорыстие; поддержка деловитости и активности окружающих людей, поощрение их инициативности; стремление к развитию собственной деловитости и творческого отношения к любому виду деятельности; нацеленность на полезность и важность своей деятельности для других.

Таким образом, эта шкала определяет степень выраженности у учащихся сознательного отношения к общественно полезной деятельности или, иными словами, уровень осознания сущности человека как существа общественного.

Высокий (1) уровень баллов, набранных по этой шкале, подтверждает готовность старшеклассников приносить пользу своей деятельностью всему обществу или конкретной группе, быть активными в общей деятельности. Высокий балл свидетельствует о наличии у учащихся такой ценностной ориентации, как общественно полезная деятельность.

Средний (2) уровень баллов свидетельствует о том, что старшеклассники понимают важность общественно полезной деятельности и готовы отдавать ей некоторую часть своего времени и сил, но не всегда это становится результатом их личной инициативы и самостоятельности.

Низкий (3) уровень баллов показывает, что старшеклассник не осознает значимость участия каждого отдельного индивида в общественно полезной деятельности и не представляет своей роли в ней. Низкий балл свидетельствует об отсутствии у учащегося такой ценностной ориентации, как общественно полезная деятельность; он не считает общественно полезную деятельность важной личностной ценностью.

Шкала «Ответственность как ценность» представлена в анкете содержательным блоком V. Вопросы, адресованные учащимся, выявляют степень ответственности старшеклассника за то, что случается с ним в его жизни; определяют, испытывает ли подросток потребность в обосновании и объяснении совершаемых им действий, стремится ли анализировать свои поступки и считает ли самоанализ важным началом в психологии взрослого человека; выясняют, руководствуется ли молодой человек при принятии решений принципами, основанными на чувстве долга, «обременяет» ли себя добросовестным отношением к выполняемым делам.

Данную шкалу следует признать крайне важной в плане формирования социально-адаптивной личности.

Высокий (1) уровень баллов, набранных по данной шкале, свидетельствует о наличии у старшеклассников чувства ответственности как особо важной личностной характеристики, а также о признании ответственности в качестве базовой характеристики личности. У таких учащихся преобладает интернальный (внутренний) контроль, достаточно сильно развита рефлексивная позиция и стремление к самоанализу.

Средний (2) уровень баллов свидетельствует о признании старшеклассниками важности ответственности как личностного качества, о стремлении проявлять ее в своих поступках. Однако не всегда для подростков бывают возможными понимание и осознание мотивов своих действий. Наряду с интернальным, достаточно частым бывает и экстернальный контроль.

Низкий (3) уровень баллов показывает, что учащиеся в очень малой степени либо вообще не осознают необходимости ответственности человека за его поступки в жизни, за выбор модели поведения. В этом случае преобладает экстернальный (внешний) контроль в жизненно важных ситуациях. Личность не считает ответственность ценностью, проявляет при этом низкий уровень рефлексии.

Анкета для учащихся старших классов

Уважаемый старшеклассник!

Предлагаем ответить на вопросы анкеты. Из двух утверждений, обозначенных буквами «А» и «Б», выбери то, которое тебе больше нравится и лучше согласуется с твоим мнением.

Поставь знак «+» напротив того утверждения, которое в большей степени соответствует твоей точке зрения. Помни, что здесь нет плохих и хороших, правильных или неправильных ответов, а самым лучшим ответом будет тот, который ты выберешь по первому побуждению.

I

1. А. Я думаю, что выражение «век живи — век учись» неверно.

Б. Выражение «век живи — век учись» я считаю правильным.

2. А. Большая часть из того, что я делаю на занятиях в школе, доставляет мне удовольствие.

Б. Лишь немногие из учебных занятий в школе по-настоящему меня радуют.

3. А. Усилия, которых требует процесс познания, слишком велики.

Б. Усилия, которых требует процесс познания, стоят того, ибо доставляют удовольствие и приносят пользу.

4. А. Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве и познании.

Б. Вряд ли в творчестве и познании можно найти смысл жизни.

5. А. Сверстники, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, иногда вызывают у меня раздражение.

Б. Сверстники, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию.

6. А. Мне кажется, что каждый человек должен иметь представление об основных законах природы и общества.

Б. Мне кажется, что без знания основных законов бытия многие люди вполне могут обойтись.

7. А. На уроках мне чаще всего бывает скучно.

Б. На уроках мне никогда не бывает скучно.

8. А. Я очень увлечен учебой в школе.

Б. Я не могу сказать, что очень увлечен учебой в школе.

9. А. Мне нравится учиться в школе, даже если порой у меня не все получается.

Б. Мне не нравится учиться в школе.

10. А. Если бы была возможность решать самому, я бы занятия в школе посещал по своему выбору.

Б. Я огорчаюсь, когда из-за болезни или по иной уважительной причине мне приходится пропускать занятия в школе.

II

1. А. Я чувствую себя неловко, когда мне говорят комплименты.

Б. Я прихожу в восторг, когда мне говорят комплименты.

2. А. Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.

Б. Я определенно себе нравлюсь.

3. А. Я верю в себя тогда, когда чувствую, что способен справиться с проблемами, возникающими передо мной.

Б. Я верю в себя даже тогда, когда неспособен справиться со своими проблемами.

4. А. Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я достиг.

Б. Мое чувство самоуважения лишь в небольшой степени зависит от моих достижений.

5. А. Иногда я стыжусь проявлять свои чувства.

Б. Я никогда не стыжусь проявлять свои чувства.

6. А. Я всегда уверен в себе.

Б. Не могу сказать, что я всегда уверен в себе.

7. А. Самоанализ всегда необходим для человека.

Б. Излишнее самокопание иногда имеет дурные последствия.

8. А. Мне всегда удастся руководствоваться в жизни собственными чувствами и желаниями.

Б. Мне не часто удастся руководствоваться в жизни собственными чувствами и желаниями.

9. А. Иногда мне трудно быть искренним, даже тогда, когда мне этого хочется.

Б. Мне всегда удастся быть искренним.

10. А. Мне кажется, что у меня есть немало позитивных качеств.

Б. Мне кажется, что мне нечем гордиться.

III

1. А. Я думаю, что большинству людей можно доверять.

Б. Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не следует.

2. А. Люди редко раздражают меня.

Б. Люди часто раздражают меня.

3. А. Большинство людей стремится выбирать легкий путь.

Б. Думаю, что большинство людей не склонно искать легкие пути.

4. А. Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что судьба к ним несправедлива.

Б. Многие люди завистливы, хотя и пытаются это скрыть.

5. А. О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.

Б. Обычно оценить человека очень легко.

6. А. По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.

Б. Достоинства человека заметить гораздо легче, чем его недостатки.

7. А. Люди стремятся к тому, чтобы понимать и доверять друг другу.

Б. Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.

8. А. Я проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.

Б. Я не проявляю своего расположения к человеку, не будучи уверенным в том, что оно взаимно.

9. А. Мне нравится большинство людей, которых я знаю.

Б. Большинство людей, которых я знаю, мне не нравится.

10. А. В беседе я уделяю максимум внимания мнению своего собеседника.

Б. В беседе с другим человеком я прилагаю максимум усилий к тому, чтобы моя точка зрения была услышана и принята.

IV

1. А. Главное в жизни — нравиться людям.

Б. Главное в жизни — приносить пользу людям.

2. А. Выбирая для себя занятие, я всегда стремлюсь к тому, чтобы оно было общественно значимо, полезно не только мне, но и другим.

Б. Человек должен заниматься прежде всего тем, что ему интересно.

3. А. Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.

Б. Я считаю, что имею право ожидать от людей правильной оценки того, что я для них делаю.

4. А. Если учитель обращается ко мне с какой-либо просьбой или поручением, то я этому радуюсь и выполняю с удовольствием.

Б. Дополнительные поручения или просьбы учителя меня не радуют, так как это отвлекает меня от других интересных для меня дел.

5. А. Мне нравится участвовать в субботниках или трудовых десантах.

Б. Я огорчаюсь, когда нужно участвовать в субботниках или трудовых десантах, так как это отвлекает от важных для меня дел.

6. А. Я всегда чувствую активность, сильное стремление к деятельности, присутствие значительного запаса энергии.

Б. Думаю, что чрезмерная активность и деловитость могут повредить человеку.

7. А. Люди, которые всегда активны и деловиты, меня раздражают.

Б. Мне нравятся активные, энергичные, деловые люди.

8. А. Низко оплачиваемая работа не может приносить удовлетворения.

Б. Интересное, творческое содержание работы — само по себе награда.

9. А. Я считаю необходимым всегда следовать правилу «не трать времени даром».

Б. Я не считаю необходимым всегда следовать правилу «не трать времени даром».

10. А. Я стремлюсь к тому, чтобы сделать для себя и окружающих что-нибудь значительное, и переживаю, если это не удается.

Б. Я никогда не переживаю из-за того, что не делаю ничего значительного для себя и окружающих.

V

1. А. У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю по собственному желанию.

Б. У меня никогда не возникает потребности найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю по собственному желанию.

2. А. Я стараюсь относиться добросовестно ко всему, что я делаю.

Б. Я не слишком расстраиваюсь от того, что выполнил какое-то дело не очень добросовестно.

3. А. Я считаю, что люди должны заниматься самоанализом.

Б. Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.

4. А. Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья.

Б. Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья.

5. А. Я не огорчаюсь, если по объективным причинам не удастся выполнить какие-либо обещания, данные другим людям.

Б. Мне бывает очень неприятно, если я нарушил обещание даже по не зависящим от меня причинам.

6. А. Думаю, что благополучие и успех в школьном обучении возможны для меня только при активной помощи и поддержке родителей.

Б. Думаю, что я должен сам нести ответственность за собственные неудачи в школе.

7. А. Я выполню задачу или поручение качественнее и лучше, если буду знать, что меня контролируют.

Б. Я самостоятельно доведу порученное мне дело до конца, если меня никто не контролирует.

8. А. Могу уверенно сказать, что к обучению в школе я отношусь ответственно.

Б. Не могу сказать, что к обучению в школе я отношусь ответственно.

9. А. Могу сказать, что у меня есть чувство долга.

Б. Не могу сказать, что я строго следую принципам, основанным на чувстве долга.

10. А. Я всегда чувствую ответственность за все, что случается в моей жизни.

Б. Иногда я думаю, что за многое из того, что случается в моей жизни, ответственны те люди, под влиянием которых я стал таким, каков я есть.

Спасибо за ответы!

Благодарим за участие в анкетировании!

Обработка и интерпретация результатов анкетирования

Анкета состоит из пяти содержательных блоков (шкал), каждый из которых содержит 10 вопросов. Максимальная оценка каждого из показателей — 10 баллов, так как за каждый ответ, совпадающий с ключом, начисляется 1 балл.

Необходимо подсчитать сумму баллов, набранных старшеклассником по каждому содержательному блоку, то есть определяется присутствие каждой названной ценности. Это позволит определить степень выраженности у учащегося той или иной ценностной ориентации, увидеть, какие из пяти базовых ценностей личности проявлены в большей степени, а какие требуют усилий для их развития.

Для изучения наличия ценностных ориентаций как одного из показателей результативности образовательного процесса предлагается рассматривать три уровня проявления названных ценностей: 1 — высокий; 2 — средний; 3 — низкий (табл. 23).

Таблица 23

Определение уровней ценностных ориентаций

Показатели ценностных ориентаций	Уровни ценностных ориентаций		
	1, в баллах	2, в баллах	3, в баллах
I. Познание	8—10	5—7	0—4
II. Я-ценность	8—10	4—7	0—3
III. Другой-ценность	8—10	4—7	0—3
IV. Общественно полезная деятельность	9—10	4—8	0—3
V. Ответственность	9—10	6—8	0—5

По итогам диагностики ценностных ориентаций у старшеклассников можно получить информацию о качестве образовательного процесса и его эффективности в деятельности школы, направленной на формирование у учащихся ценностных ориентаций (табл. 24).

Таблица 24

Примерные результаты диагностики ценностных ориентаций

Номер вопроса	Показатели ценностных ориентаций				
	I Позна- ние	II Я-цен- ность	III Другой- цен- ность	IV Обществен- но полезная деятель- ность	V Ответст- венность
1	б	б	а	б	а
2	а	б	а	а	а
3	б	б	б	а	а
4	а	б	а	а	а
5	б	б	а	а	б
6	а	а	б	а	б
7	б	а	а	б	б
8	а	а	а	б	а
9	а	б	а	а	а
10	б	а	а	а	а

Количественный анализ показателей указывает на успех образовательного учреждения в деятельности по формированию базовых ценностей, если результаты зафиксированы на 1—2 уровнях. Если результаты фиксируются на 3-м уровне, то это указывает на низкую степень развитости ценностных ориентаций.

Предлагается определенный алгоритм обработки и интерпретации результатов.

1. Необходимо сравнить между собой процентные показатели количества учащихся, имеющих высокий уровень развития ценностных ориентаций, на всех этапах диагностики по каждому показателю в отдельности.

2. Сравнить процентные показатели количества старшеклассников, имеющих нормальный уровень развития ценностных ориентаций, на всех этапах диагностики по каждому показателю в отдельности.

3. Сравнить процентные показатели количества старшеклассников с низким уровнем развития ценностных ориентаций на каждом этапе диагностики.

Для сравнения может быть применен *t*-критерий Стьюдента (критерий значимости различий), позволяющий определить статистическую значимость степени приращения в росте конкретного показателя.

Деятельность образовательного учреждения с точки зрения влияния учебно-воспитательного процесса на формирование ценностных ориентаций учащихся может быть признана эффективной в случае, если от 9-го класса к 11-му классу происходят существенные изменения процентных показателей — рост количества учащихся, достигающих 1 (высокого) и 2 (среднего) уровней развития ценностных ориентаций, а именно:

а) наблюдается тенденция значительного увеличения количества учащихся с высоким уровнем ценностных ориентаций за счет перехода учащихся на высокий уровень с низкого и среднего;

б) наблюдается тенденция значительного уменьшения количества учащихся с низким уровнем ценностных ориентаций за счет перехода учащихся с низкого уровня на средний и высокий.

Проблемы в деятельности образовательного учреждения можно четко обозначить тогда, когда от класса к классу наблюдается обратная тенденция (количество учащихся с высоким уровнем ценностных ориентаций сокращается, а количество учащихся с низким уровнем — увеличивается), или ситуация остается неизменной (нет значимых различий по уровням от класса к классу, отсутствует положительная динамика в развитии базовых ценностей личности).

Положительная динамика этого показателя по годам будет свидетельствовать о целенаправленной работе учителей и администрации школы над совершенствованием образовательного процесса, о своевременной коррекции педагогической деятельности на основе отслеживания ее результатов.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Анкетирование старшеклассников проводится по единой инструкции и по одинаковым анкетам, независимо от возраста. Но из опыта проведения анкетирования было установлено, что учащиеся разных возрастных категорий затрачивают на него неодинаковое время. Так, в 9-х классах учащиеся справляются с заполнением анкеты за 15—30 минут, а в 11-х классах учащиеся заполняют анкету 10—20 минут. При организации и планировании анкетирования следует придерживаться установленных временных рамок.

Учащимся может быть предложено и частичное заполнение анкет, если возникла необходимость диагностики конкретных ценностных ориентаций. Выделение конкретных, отдельно взятых ценностей для диагностики зависит от цели исследования, научно-методических задач образовательного учреждения или социального заказа на изучение проблемы.

Диагностику ценностных ориентаций у школьников рекомендуется проводить лишь у старших подростков и юношества, то есть у учащихся 9—11-х классов. Попытка проведения диагностики базовых ценностей у учащихся предыдущих классов представляется нецелесообразной. Анкетирование учащихся младших и средних классов следует признать неправомерным, поскольку характеристики возрастного развития говорят о неразвитости произвольной сферы, «Я-концепции», механизмов самореализации, о незавершенности процесса формирования личности в целом и ее самосознания.

Для того чтобы базовые ценности у школьников рассматривать как показатель результативности образовательного процесса и иметь возможность делать адекватные выводы об успехе или неуспехе в деятельности педагогического коллектива, необходимо ежегодно (в конце учебного года) проводить диагностический анализ в 9—11-х классах школы и фиксировать полученные результаты по трем важным позициям:

1) констатация реального на конец учебного года уровня базовых ценностей личности у учащихся 9-х классов. Сравнение этого результата с аналогичным результатом девятиклассников в каждом последующем году позволит образовательному учреждению создать банк данных о том, каким «ценностным багажом» обладают учащиеся по окончании неполной средней школы (табл. 25);

2) констатация реального на конец учебного года уровня базовых ценностей личности у выпускников (учащихся 11-х классов). Таким образом будут получены данные о «ценностном багаже» учащихся, заканчивающих полную (общую) среднюю школу. Образовательное учреждение получает таким образом возможность судить о качестве воспитания своих учеников с точки зрения наличия у них базовых ценностей;

3) сравнение общих результатов учащихся по одному году (либо по всем 9, 10, 11-м классам, либо по параллелям) с их же результатами в последующие два года — динамика от 9-го до 11-го класса (табл. 26). Подобный способ фиксации результатов диагностики удобен и необходим для организации коррекционно-развивающей групповой и индивидуальной работы с учащимися, поскольку позволяет наблюдать изменение ценностной «картины» в конкретных ученических коллективах и адресно направлять педагогические усилия.

Уровень развития базовых ценностей у учащихся 9-х классов

Годы	Класс	Ценностные ориентации и уровни их развития											
		Познание			Я-ценность			Другой-ценность			Общественно полезная деятельность		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
2002	9 А 9 Б 9 В												
Средний показатель года													
2003	9 А 9 Б 9 В												
Средний показатель года													
2004 и т.д.	9 А 9 Б 9 В												

Аналогичная таблица составляется для учащихся 11-х классов.

Динамика развития базовых ценностей личности от 9-го к 11-му классу

Годы	Класс	Ценностные ориентации и уровни их развития														
		Познание			Я-ценность			Другой-ценность			Общественно полезная деятельность			Ответственность		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
2002	9 А															
2003	10 А															
2004	11 А															
2002	9 Б															
2003	10 Б															
2004	11 Б															
2002	10 А															
2003	11 А															
2002	10 Б															
2003	11 Б															
и т.д.																

Интерпретация полученных данных требует осторожности и корректности. На наш взгляд, неверно на основе данной методики делать выводы в преобладании каких-либо из названных ценностей в сознании учащихся или об их важности для исследуемых школьников. Предлагаемая методика лишь в определенной степени (условно) позволяет определить уровень базовых ценностей личности в конкретный период ее развития.

Авторами данного пособия был предложен один из возможных вариантов изучения такого важного психолого-педагогического показателя, как ценностные ориентации. Единство появления указанных ценностей в поведении подростка обеспечивает ему социальную устойчивость, продуктивную включенность в процесс самоактуализации и психологический комфорт, поскольку способствует успеху в социальной деятельности и социальном взаимодействии, а также адаптации в окружающем социуме.

Предлагаемый подход хотя и не претендует на исчерпывающую полноту в решении данной проблемы, как и не претендует на неоспоримость и завершенность перечня базовых ценностей, однако позволяет в достаточной мере определить слабые места в воспитательной деятельности образовательного учреждения, выяснить, в какой степени усилия педагогического коллектива направлены на формирование ценностей личности.

Включение в систему психолого-педагогических измерений такого показателя, как степень развитости базовых ценностей, ярко характеризует личностную направленность деятельности образовательного учреждения и осознанное стремление педагогического коллектива обеспечить развитие высокого уровня личностной культуры учащихся.

В соответствии с описанием базовых ценностей, формирование которых признается необходимым именно в рамках образовательного процесса, следует сделать важный педагогический вывод о ведущей направленности деятельности школы: *объектом педагогической деятельности должны стать личностные смыслы (ценности) и смысловые установки (ценностные ориентации), регулирующие действия и поступки школьников в разных ситуациях социального взаимодействия* (в том числе и в проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора). В технологию школьного образовательного процесса необходимо внедрить условия, предоставляющие ученику возможность совершать выбор различных социальных позиций, свободный переход от одной деятельности к другой. Если в социальной технологии взаимоотношений учителя и учащегося не обеспечивается возможность самостоятельного выбора и реализации своей индивидуальности, то точку опоры для самостоятельной деятельности в сферах деятельности и социальных группах учащихся будет

искать за пределами образовательного учреждения, поскольку только смена социальной позиции является тем эффективным средством, с помощью которого осуществляются формирование и утверждение ценностей, личностных смыслов и мотивов личности.

В плане формирования у учащихся определенных ценностных ориентаций педагогической целью следует считать прежде всего донесение названных ценностных ориентиров до сознания учащихся, сделать их предметом помыслов подростков.

Утверждение данных ценностей в сознании школьников означает становление у них соответствующих внутренних установок. Это возможно тогда, когда общеобразовательная школа определится по поводу содержательной стороны (разработка вариантов программ, учебных и методических пособий) и процессуальной стороны (методы влияния, используемые технологии) приобщения школьников к освоению ценностей.

Условие формирования этих ценностей у школьников заключается в обязательном наличии у самих педагогов данных ценностей, их принятии ими в качестве педагогических установок и эмоциональное их переживание.

Рекомендуемая литература

1. *Араб-Оглы Э.А.* Европейская цивилизация и общечеловеческие ценности // Вопросы философии. 1990. № 8.

2. *Барабанова В.В., Зеленова М.Е.* Представления старшеклассников о будущем как аспект их социализации // Психологическая наука и образование. 1998. № 1. С. 52—58.

3. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29—36.

4. *Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В.* Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 99—105.

5. *Гребенкина Л.К., Анциперова Н.С.* Технология управленческой деятельности заместителя директора школы. М., 2000.

6. *Гурина Т.П.* Представления старшеклассников о ценностях // Педагогика. 1995. № 4. С. 45—49.

7. *Егорычева И.Д.* Личностная направленность подростка и метод ее диагностики // Мир психологии. 1999. № 1. С. 264—277.

8. *Иванова Н.* Между идеальным и реальным. На какие ценности ориентируется учитель // Директор школы. 1998. № 1.

9. *Колтаков А.* Изучать интересы старшеклассников // Народное образование. 1982. № 4. С. 78—79.

10. *Лихачев Б.Т.* Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. Самара, 1997.

11. *Малисова И.Ю.* Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности // Психологический журнал. 1994. № 4. С. 94—102.

12. Методика определения доминирующей личностной направленности подростка // Мир психологии. 1999. № 1. С. 272—277.

13. Моделирование воспитательных систем: теория — практика: Сб. науч. ст. / Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. — М., 1995.

14. *Никандров Н.Д.* Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. 1998. № 4. С. 38.

15. Повышение квалификации педагогов в сфере гражданского образования: Сб. материалов / Под ред. Н. Воскресенской, И. Фрулина. М., 1998.

16. *Реан А.А.* Акмеология личности // Психологический журнал. 2000. № 3. С. 88—95.

17. *Слуцкий В.М.* Формирование жизненных планов детей в условиях резких социальных изменений // Психологический журнал. 1995. № 2. С. 60—69.

18. *Смирнов Л.М.* Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей // Психологический журнал. 1996. № 1. С. 157—167.

19. *Собкин В.С.* Особенности социализации в старшем школьном возрасте: социокультурные траектории ценностных трансформаций // Мир психологии. 1998. № 1. С. 26—54.

20. *Соколова Э.С.* Ценностные ориентации школьников // Советская педагогика. 1990. № 9.

21. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.

22. *Хазард Дж., Вершовский С.Г.* Ценностные ориентации советских и американских учителей // Педагогика. 1992. № 3—4. С. 102—106.

23. *Шледер Б.* Структура ценностных ориентаций. Эмпирическое исследование // Иностранная психология. 1994. № 2 (4).

Использованная литература

1. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М., 1989.

2. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1980.

3. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. М., 1988.

4. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Образование личности. М., 1994.

5. *Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательные политики. М., 1993.

6. *Дырин С.П., Чичаева И.И.* Ценности образования в современном российском общественном сознании / Под ред. С.П. Дырина. Набережные Челны, 2001.

7. *Фрейдджер Р., Фейдимен Д.* Личность: теории, эксперименты, упражнения (Психологическая энциклопедия). СПб., 2002.

8. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1998.

9. *Хайкин В.Л.* Активность (характеристики и развитие). М., 2000.

10. *Кон И.С.* Психология ранней юности: Книга для учителя. М., 1989.

11. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

12. *Сухомлинский В.А.* О воспитании совести // Педагогика. 1995. № 4. С. 49—51.

13. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.

Часть 4

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЕГО РАЗЛИЧНЫМИ СТОРОНАМИ

Признание участниками образовательного процесса такого фактора, как удовлетворенность различными его сторонами, одним из показателей результативности деятельности школы объясняется приверженностью авторов к личностно ориентированной модели образования. Признавая это, авторы прежде всего ориентировались на субъектную позицию как педагогов, так и учащихся при организации образовательного процесса. Позиция субъекта проявляется в том, что он не только отвечает на внешние воздействия среды, но и сознательно регулирует, контролирует, видоизменяет влияние этих воздействий и собственное поведение. Субъектная позиция предполагает осознание собственного отношения к тому, что происходит в школе, понимания степени личностного влияния на эти процессы. Только субъектная позиция участников образовательного процесса позволяет сделать его активным и продуктивным.

Осознание человеком собственного отношения к происходящему, являясь признаком субъектной (активной) позиции, в то же время воспринимается как субъективная характеристика (мнение самого человека). В этом мнении заключена субъективная оценка происходящего, переживание явлений и событий (эмоциональное самочувствие), восприятие отношений между людьми в событиях (психологический климат). Поскольку образовательный процесс осуществляется в основном взрослыми и предназначен для детей, то субъективное мнение детей и взрослых (участников образовательного процесса) о нем представляется важным показателем эффективности деятельности образовательного учреждения.

Учет мнения участников образовательного процесса о различных его сторонах позволит организаторам добиться наибольшей эффективности педагогической деятельности, устранить негативные характеристики, вызывающие неприятие процесса у его участников, развить и расширить характеристики, которые не препятствуют участникам успешно учиться и работать.

Изучение субъективного мнения проводится соответственно субъективными методами — анкетированием, опросами, беседами. Обработка данных с помощью математических методов позволяет получить объективные результаты.

Поскольку удовлетворенность участников образовательного процесса различными его сторонами является субъективным показателем, то она не может фигурировать ни в качестве основного, ни в качестве единственного показателя результативности деятельности образовательного учреждения, а может служить лишь дополнительным показателем. Показатель удовлетворенности не претендует на роль критерия оценки школьной ситуации с позиций «хорошо» или «плохо», а лишь позволяет изучить мнение участников образовательного процесса о его организации, содержании, условиях осуществления. В то же время этот показатель является важным, так как позволяет установить качество образования и редуцировать характеристики образовательного процесса, негативно влияющие на его результативность.

На современном этапе развития общества образование рассматривается как процесс и результат целостного становления личности. Новые задачи современного образования предъявляют к учебно-воспитательному процессу возрастающие требования. Вариативность типов образовательных учреждений предусматривает разнообразие как в содержании, формах и методах организации образовательного процесса, так и в его управлении. Однако сегодня основным и единым направлением развития образовательного процесса в образовательном учреждении любого типа признана гуманизация, обеспечение личностно ориентированного обучения и воспитания. Гуманизация предполагает восприятие личности как уникальной целостной системы, которая представляет собой не нечто во всех смыслах завершенное, а предполагает широкие возможности самостоятельного развития и свободного выбора. Отсюда проистекает и главная цель гуманизированного образовательного процесса — его участник должен осознавать себя как личность и обладать способностью делать выбор.

Процесс самоосознания личности всегда эмоционально окрашен и характеризуется переживаниями определенной модальности, то есть предполагает внутреннюю оценку с позиций «нравится — не нравится». Следовательно, гуманизированный образовательный процесс предполагает осознание каждым участником своего места в этом процессе с точки зрения собственной удовлетворенности.

Осознавать собственное место в учебном процессе способны лишь включенные в него субъекты, активно действующие в нем. Поэтому в качестве участников образовательного процесса авто-

ры рассматривают педагогов (включая управленцев, организующих процесс), учащихся (воспитанников) и их родителей.

Выдвижение критерия удовлетворенности в качестве важного показателя результативности образовательного процесса представляется крайне целесообразным в связи с необходимостью последовательно повышать субъектную функцию ученика, что непосредственно связано и с повышением качества образования. Это один из путей реализации пока еще призывов и декларации (к сожалению) о том, что ученики должны стать субъектами своего учебного труда, собственного образования в целом.

По мнению М.М. Поташника, «в нынешнем обыденном сознании образование трактуется с позиций школы, то есть со стороны *внешней* по отношению к личности деятельности и поведению самого школьника. Министерство, органы управления образованием всех уровней, сами образовательные учреждения озабочены созданием доктрин, концепций, стандартов, программ, учебников, средств обучения и воспитания. Нетрудно видеть, что управленцы и педагоги за детей проектируют их будущее и всю их жизнедеятельность. В связи с этим нелишним будет задуматься над вопросами:

— Насколько комфортно детям в спроектированных взрослыми без участия детей образовательных учреждениях?

— Устраивают ли детей предлагаемые взрослыми маршруты движения в образовательном пространстве?

— Нравятся ли детям программы и учебники, по которым их учат, воспитывают, развивают?

— Подходят ли всем детям государственные образовательные стандарты?»*

К сожалению, при господстве внешнего (по отношению к ребенку) понимания образования явно недооценивается необходимость развития собственной активности растущего человека, получающего образование, выработки его субъектной позиции. Если недооценивается необходимость, то не создаются и предпосылки для ее реализации.

В работах отечественных педагогов и психологов (Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Ю.К. Бабанского, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и др.) указывается на то, что наивысшие образовательные результаты достигаются только тогда, когда педагогические воздействия учителей, воспитателей, школы в целом совпадают с собственными усилиями ребенка, с его активностью в образовательном процессе. Поэтому одна из важных задач образовательного учреждения заключается в том, чтобы сделать обра-

* Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М., 2000.

зовательный процесс в восприятии ребенка не только результатом внешней деятельности, но и результатом его внутренней деятельности, предметом его личной заботы, личной ответственности за развитие своей индивидуальности. Один из возможных путей содействия этому — вовлечение самих учащихся в оценивание образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении, получение от школьников данных по оценке функционирования школы.

Кроме того, реальные результаты образования следует рассматривать с двух сторон: как их *оценку* учащимся и как их *внешнюю оценку* другими участниками образовательного процесса [1]. В нашей модели изучения удовлетворенности образовательным процессом мнения различных его участников — учащихся, педагогов, родителей — сочетают в себе качества и внешней, и внутренней оценки.

СТРУКТУРА И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Чтобы определить критерии, по которым осуществляется оценка образовательного процесса, необходимо разобраться в его структуре.

Образовательный процесс — это большая и сложная система, отличающаяся бесконечным разнообразием составляющих ее компонентов. Нас интересуют системообразующие составляющие образовательного процесса.

В работах представителей теоретической педагогики, изучающих образовательный процесс (С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, М.И. Дьяченко, Ч. Куписевича, И.Я. Лернера, М.М. Левиной, В.А. Сластенина, М.Н. Скаткина и др.), выделяется прежде всего деятельность сторона. Установлено, что образовательный процесс включает в себя в качестве составных элементов преподавание и обучение. Это не механическая сумма процессов преподавания и обучения, а качественно новое целостное явление, определяющееся общностью главной цели, мировоззренческой, гносеологической основой, согласованностью путей и средств продвижения учащихся к индивидуально определенному результату.

Целесообразно выделить следующие компоненты, характеризующие собственно образовательный процесс:

— социально-детерминированные цели обучения (единые для педагогов, учащихся, родителей), на практике реализуемые педагогами;

- содержание обучения;
- дидактические условия;
- формы деятельности педагогов и учащихся;
- методы деятельности педагогов и учащихся;
- анализ и самоанализ результатов обучения.

Стремясь глубже проникнуть в структуру процесса обучения, теоретики-педагоги определяют состав и функции звеньев образовательного процесса. Назовем эти звенья.

1. Конкретизация учебных целей педагогами с учетом особенностей и потребностей учащихся; осознание и принятие целей учащимися.

2. Конкретизация педагогами содержания обучения с учетом особенностей учеников; предоставление каждому учащемуся реальной возможности выбора содержания обучения.

3. Оптимальный отбор форм и методов деятельности.

4. Взаимодействие педагога и учащихся; взаимовлияние педагогов и школьников.

5. Текущий контроль и самоконтроль за результативностью и оперативное регулирование хода учебного процесса, своевременное выделение в нем слабых мест и их корректировка.

Оценивание деятельностной стороны образовательного процесса его субъектами с точки зрения удовлетворенности, вероятно, происходит по данным звеньям. Следовательно, в качестве *основных характеристик деятельностной стороны образовательного процесса* можно выделить:

- определение и осознание целей обучения;
- соответствие содержания образования потребностям учащихся;
- соответствие форм и методов обучения возможностям и потребностям участников образовательного процесса;

- организация взаимодействия педагога и учащегося в учебно-воспитательном процессе: возможность для учащегося проявлять инициативу, самостоятельность, активность, искать приемлемые формы сотрудничества;

- развивающая функция контроля и оценки результатов обучения (контроль способствует учебному процессу, а не тормозит его).

Кроме деятельностной стороны образовательного процесса, в педагогических работах М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, М.Н. Скаткина и др. выделяется *организационная сторона*. Организация образовательного процесса предполагает создание образовательной среды — благоприятных условий для развития личности каждого учащегося. Другими словами, речь идет об условиях преподавания и обучения. Имеется в виду материально-техническое оснащение учебной деятельности, комфортность материальной среды, учет потребностей и запросов участников образовательного процесса. В качестве характеристик организационной стороны образовательного процесса могут быть выделены:

- соответствие материально-технической базы целям и задачам образовательного процесса;

- соответствие организации учебно-воспитательного процесса целям развития личности;

- соответствие организации учебно-воспитательного процесса эстетическим потребностям его участников;
- удобство организации учебно-воспитательного процесса для его участников (режим занятий, расписание);
- привлечение внешних факторов для решения образовательных задач;
- реализация в образовательном процессе рекреационных потребностей его участников.

В работах отечественных психологов, посвященных образовательному процессу (Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Е.Н. Кабановой-Меллер, З.И. Калмыковой, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридмана, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и др.), наряду с анализом психологических основ деятельности стороны образовательного процесса, особым образом выделяется проблема *взаимодействия участников*. Доказано, что результативность учебно-воспитательного процесса определяется степенью активности в нем его субъектов, уровнем реализованности их творческого потенциала, что, в свою очередь, зависит от сложившейся системы отношений. Речь идет о так называемой социально-психологической («отношенческой») стороне образовательного процесса.

Система отношений участников образовательного процесса может быть представлена эмоциональной характеристикой каждой из определенных подсистем (табл. 27).

Таблица 27

Система отношений участников образовательного процесса

Подсистема	Система отношений
Ученик	Ученик — педагог; ученик — ученик; ученик — родитель; ученик — администрация
Педагог	Педагог — ученик; педагог — педагог; педагог — администрация; педагог — родители
Администрация	Администрация — ученик; администрация — педагог; администрация — родитель; администрация — администрация
Родители	Родители — ученик; родители — педагог; родители — администрация; родители — родитель.

Все эти подсистемы должны так или иначе регулироваться со стороны организаторов образовательного процесса, так как они определяют характер педагогического взаимодействия — психологический климат коллектива. При этом имеется в виду эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения его членов, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами. Оценочные характеристики психологического климата — понимание, уважение, открытость, взаимопомощь, сплоченность, ценность мнения каждого, поддержка, предоставление права выбора самостоятельного поведения при обязательной ответственности за него. Именно эти характеристики могут быть приняты в качестве параметров удовлетворенности в каждой из четырех подсистем системы отношений участников образовательного процесса.

Рассмотрение образовательного процесса с позиций целостной педагогической системы (П.И. Третьяков, В.Н. Симонов) позволяет выделить еще одну важную его сторону — *административную (управленческую)*. Здесь управление понимается как установление оптимальных связей и отношений между всеми компонентами образовательного процесса. Это предусматривает создание наилучших условий осуществления образовательного процесса, применение обоснованных и эффективных управленческих решений, наилучшая организация образовательного процесса и его своевременная корректировка.

Организация управления образовательным процессом предполагает:

- анализ целостного образовательного процесса;
- планирование развития педагогической системы;
- принятие управленческих решений по разным аспектам педагогической деятельности;
- организация обмена информацией между участниками образовательного процесса;
- создание условий для творческой деятельности учащихся и педагогов;
- предупреждение перегрузок и усталости у участников образовательного процесса;
- четкое и рациональное распределение функций между всеми субъектами образовательного процесса;
- контроль педагогической деятельности;
- координирование деятельности участников образовательного процесса;
- распространение передового опыта.

При анализе каждой из представленных составляющих процесса управления необходимо учитывать тип управления. Можно выделить два наиболее распространенных типа управления.

Первый, наиболее распространенный тип — программно-целевой, при котором управление осуществляется в рамках существующих административных структур. При этом все рычаги управления находятся в руках администратора и оценка управления производится по формуле: «Устраивает ли вас то, как администрация осуществляет... (далее следуют обозначенные выше задачи процесса управления)?»

Второй тип основан на методологии деятельностного подхода и рассматривает управление как взаимодействие двух частей: управляющей и управляемой. В этом случае характеристики управления дополняются следующими направлениями:

- анализ и самоанализ образовательного процесса;
- коллегиальное создание модели образовательного процесса;
- предоставление необходимых прав образовательного процесса каждому участнику при принятии управленческих решений и наделение его личной ответственностью;
- возможность оперативного обмена информацией;
- организация творческого сотрудничества;
- оптимизация взаимодействия управленцев с участниками образовательного процесса;
- делегирование необходимых полномочий всем участникам образовательного процесса;
- гибкий, демократический стиль руководства.

ПОКАЗАТЕЛИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЕГО РАЗЛИЧНЫМИ СТОРОНАМИ

Какие показатели позволяют судить об удовлетворенности или неудовлетворенности участников образовательного процесса его различными сторонами? Назовем наиболее важные из них, определяемые при помощи различных диагностических методов.

1. Физическое самочувствие школьников в процессе обучения. Этот показатель прежде всего свидетельствует о влиянии учебной и физической нагрузок, других факторов школьной деятельности на организм детей, о функциональной готовности детского организма к участию в образовательной деятельности. Как известно, нарушения физического самочувствия, неудовлетворительное состояние здоровья не могут вызывать чувства удовлетворения.

Учебная работа школьников — это прежде всего умственный труд, связанный главным образом с деятельностью центральной нервной системы. При неправильной организации образовательного процесса у детей возникает утомление (временное снижение функциональных возможностей организма) и далее — пере-

утомление (симптомы — ухудшение количественных и качественных показателей умственной работоспособности, негативные изменения в функционировании некоторых органов), если не приняты адекватные оздоравливающие меры.

Наиболее распространенными признаками нерациональной организации учебно-воспитательного процесса и присутствия чрезмерной учебной нагрузки являются: увеличение учебных часов в расписании; проведение отдельных дополнительных занятий по предмету вне расписания; сокращение времени для перемен; нерационально составленное расписание уроков; значительное уменьшение количества времени, отведенного на двигательную активность детей и подростков; большие объемы домашних заданий по каждому предмету без учета возрастных нормативов времени; монотонность и однообразие учебной деятельности и многое другое.

От действия названных факторов во многом зависит уровень работоспособности учащихся и его изменение на протяжении занятий. У детей школьного возраста под влиянием любой деятельности работоспособность снижается быстрее, чем у взрослых. Степень утомляемости при ежедневной работе растет тем больше, чем меньше по возрасту ребенок. Кроме того, добываясь от учащихся необходимого уровня знаний, умений и навыков, педагоги иногда полагают, что учебный день подростков не ограничивается стенами школы (речь идет о посещении учреждений дополнительного образования, различных подготовительных курсов, профильных групп и т.д.). По данным некоторых отечественных ученых, продолжительность рабочей недели старшеклассников превышает продолжительность рабочей недели взрослых в 1,5—2 раза. Чрезмерная и непосильная нагрузка отражается на физическом состоянии школьников разных возрастов, так как неизбежно приводит к сокращению длительности сна и активного отдыха, к физическому недомоганию и болезням, что вызывает неудовлетворенность учебной деятельностью в целом.

Так как педагоги и родители непосредственно причастны к образовательному процессу, в который включены их дети, и осуществляют с последними ежедневный контакт, то проблема удовлетворенности школьников образовательным процессом и поддержания ими хорошего физического самочувствия должна рассматриваться как важная педагогическая и психологическая задача образовательного учреждения.

2. Ощущение эмоционального благополучия, комфортности и безопасности в ходе учебно-воспитательного процесса. Речь идет о том, являются ли учеба в школе, общение с другими учащимися, взаимодействие с конкретными учителями и педагогическим коллективом в целом источниками положительных (радость, вдох-

новение, удивление и др.) эмоций для учащихся разных возрастов, преобладают ли позитивные, конструктивные эмоции (дух соперничества, желание преодолеть трудности и справиться с проблемами, переживание успеха, стремление к достижению более высоких целей, победа над собой и продвижение вперед) над негативными, разрушающими интерес школьников к образовательной деятельности (тревога, страх, ощущение опасности для собственной самооценки, скука, стремление избежать неудачи и уклониться от участия в общей деятельности, чувство униженности и собственной незначительности, невостребованности, выученная беспомощность).

Ощущение эмоционального благополучия в основном является результатом соответствующего психологического климата в школьном коллективе и доброжелательного, гуманистического характера взаимоотношений в системах «учитель—ученик», «ученик—ученик», «ученик—родитель». Доминирующими, определяющими в учебно-воспитательном процессе, конечно же, являются отношения между педагогами и учениками, поскольку от них во многом зависит активность подростков в освоении учебных предметов и участие в различных видах внеучебной деятельности, самостоятельность, мотивация достижений, положительная «Я-концепция» и адекватная самооценка подростков, стремление их к самоактуализации. Все это стимулируется расположением учителя к ученику, безоценочным принятием и пониманием его личности, стремлением выслушать и проявить участие, поддержать при затруднениях и выразить одобрение в ситуациях успеха.

Неблагополучные отношения с педагогом незамедлительно сказываются на мотивации к обучению и на работоспособности школьников, которые в сложных ситуациях начинают ощущать неуверенность в себе, страшиться неудач, бояться осуждения и насмешек товарищей, испытывать острый стыд.

Положительные эмоции и ощущение комфортности возникают также при успешном разрешении многих организационных проблем в образовательном процессе, когда его организаторам (администрации, педагогам, другим специалистам образовательного учреждения) удастся учитывать возрастные потребности школьников, создавать условия для удовлетворения их интересов и желаний, для творческой самореализации и проявления разнообразных способностей. Особо подчеркнем, что показатель удовлетворенности может быть рассмотрен в несколько ином аспекте, в результате чего его можно назвать показателем *эмоциональной насыщенности, эмоциональной обогащенности* образовательного процесса. Иными словами, высокую удовлетворенность учащийся испытывает тогда, когда его жизнедеятельность в школе

эмоционально ярко окрашена, наполнена разнообразными эмоциональными переживаниями конструктивного порядка, насыщена личностно значимыми событиями.

Причины эмоционального «голода» школьников могут содержаться в различных сторонах образовательного процесса и свидетельствовать о недооценке педагогами роли эмоций в обучении. Деятельностный аспект образовательного процесса отражается в следующих причинах эмоциональной недостаточности учащихся: неумение отдельных педагогов вести урок таким образом, чтобы обучение не превращалось в скучное, однообразное занятие, а вызывало ощущение новизны познаваемого; стремление многих педагогов обучить учащихся определенным умениям и навыкам, а не творческое участие в учебной деятельности; недостаточная способность к проблемно-эмоциональному изложению учебного материала, когда создаются ситуации умственного напряжения, коллективного поиска решения проблемы, возрастает познавательный интерес к предмету; недооценка необходимости создания на уроке условий для проявления субъектности учащихся, их интеллектуальной и творческой активности.

Другие причины эмоциональной недостаточности имеют организационный характер: недостаточная степень организованности в образовательном учреждении общественно-полезной деятельности учащихся, что не способствует возрастному развитию подростков; преобладание в средней и старшей школе традиционных форм ведения учебных занятий, тогда как при выборе форм педагог должен ориентироваться на основные возрастные потребности (общение, самоутверждение, стремление быть взрослым и др.); недостаточное использование на уроке дидактических и сюжетно-ролевых игр; неорганизованность коллективно-поисковой деятельности учащихся. Скуку на уроке порождают огромный объем ежедневной однообразной работы по заучиванию, затянувшийся опрос отдельных учеников у доски, бесстрастный информационный характер изложения знаний, вызывающий работу лишь воспроизводящей познавательной компоненты психики.

Коммуникативный (социально-психологический) аспект образовательного процесса отражается в следующих причинах эмоциональной недостаточности учащихся: низкий уровень межличностного общения между учащимися и учителями, а также между учащимися; возможный дефицит полноценного конструктивного общения у отдельных подростков в силу их низкого социального статуса или низкой коммуникативной компетентности; существенные разногласия и отсутствие взаимопонимания между педагогами и родителями, что выражается в несбалансированности педагогических действий и невозможности для подростка адаптироваться к

школьным требованиям; ограниченность процесса общения лишь передачей знаний от педагога к ученику и восприятия педагогом на ученика лишь сквозь призму удач или неудач в обучении.

Таким образом, выявление степени удовлетворенности или неудовлетворенности учащихся образовательным процессом в школе предполагает изучение их эмоционального состояния (благополучия или неблагополучия), чувства психологической комфортности или дискомфорта.

3. Готовность учащихся к участию в образовательном процессе, их желание и стремление БЫТЬ в нем. Этот показатель отражает мотивационные аспекты в образовательном процессе. На наш взгляд, такая позиция проявляется в интересе к школьной жизни, к отдельным учебным предметам и к обучению как процессу в целом, к общению со сверстниками и педагогами, к другим видам школьной деятельности помимо учебной.

Перечисленные выше показатели удовлетворенности образовательным процессом были учтены нами при разработке соответствующих опросников для его участников и формировании диагностических суждений в них. При очевидной общности и универсальности названных показателей образовательного процесса учитывались специфичность участников, их своеобразие, характер и степень причастности педагогов, родителей и учащихся к организации учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Так, например, удовлетворительное физическое самочувствие педагога, его позитивный эмоциональный настрой, ощущение собственного благополучия и высокий интерес соотносены с его собственной профессиональной деятельностью. В то же время учитывается мнение педагогов по вопросу о том, насколько образовательный процесс в школе ориентирован на удовлетворение запросов и потребностей учащихся. Следует обратить внимание на то, окажется ли существенной разница во мнениях педагогов и учеников.

При выявлении степени удовлетворенности образовательным процессом родителей школьников из предложенных показателей востребованными могут быть: ощущение эмоционального комфорта в связи с осознанием благополучия и безопасности своего ребенка в школе; согласие с реальной образовательной политикой, осуществляемой данным учреждением и его педагогическим коллективом, а также с поведением, общими и частными действиями конкретных педагогов по отношению к их ребенку; интерес к школьным событиям, различным видам деятельности, организуемым в школе, желание быть причастным к организации учебной деятельности подростков в данном образовательном учреждении, готовность к оказанию помощи (эмоциональной, организационной, материальной) в решении возникающих проблем.

СИСТЕМА ДИАГНОСТИКИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЕГО РАЗЛИЧНЫМИ СТОРОНАМИ

Теоретический анализ педагогической литературы позволил нам выделить четыре основные стороны образовательного процесса: *деятельностную, организационную, социально-психологическую, административную* и описать характеристики каждой из сторон, которые при необходимости могут быть приняты за показатели удовлетворенности участников образовательного процесса различными его сторонами. Эти характеристики составили основу анкет, предлагаемых в качестве диагностического инструментария.

Анкеты разработаны для всех участников образовательного процесса: учащихся, педагогов, родителей.

Организация исследования (способы и процедура)

Проводя диагностику удовлетворенности учащихся различными сторонами образовательного процесса, важно учитывать их возрастные особенности. Процесс исследования и диагностический инструментарий различаются в трех возрастных группах школьников (младшей, средней и старшей).

К младшей группе относятся учащиеся 9—11 лет (2—5 классы). До 2-го класса школьников нецелесообразно привлекать к исследованию, так как они недостаточно освоились в образовательном пространстве школы. С этой группой учащихся исследование целесообразно проводить в форме индивидуальной беседы педагога с учеником по вопросам анкеты. Во время беседы педагог фиксирует ответы школьников (см. анкету). Беседа должна проводиться в непринужденной обстановке, при доверительном взаимодействии. При невозможности такой организации учащимся предлагается выразить на бланке анкеты знаком «+» свое согласие с утверждением или знаком «-» свое несогласие. При этом обязательно получение отдельного бланка каждым испытуемым для самостоятельного анкетирования. При необходимости следует давать пояснения.

Вопросы для собеседования с учащимися 9—11 лет

1

1. Тебе нравится твоя школа?
2. Тебе интересно учиться в школе?
3. Ты узнаешь много нового и интересного на уроках?
4. У тебя добрые учителя?

5. Тебе понятны объяснения учителей на уроках?
6. Много ли интересного знают твои учителя?
7. Справедливо ли учитель оценивает твой труд?
8. Тебя учат тому, как следует себя вести в обществе?

II

1. Тебе весело в школе?
- 2*. Бывает ли так, что тебе нечем заняться в школе?
3. В школе много интересных дел?
4. В школе есть возможность отдохнуть?
5. Устаешь ли ты на уроке?
6. Тебе бывает на уроке скучно?
7. Тебе нравится действующее расписание уроков?
8. Тебе нравится, как проходят в школе перемены?
9. В школе хорошо кормят?
10. В школе уютно и красиво?

III

1. Ценят ли тебя учителя?
2. Учитель всегда приходит тебе на помощь?
3. Ты доверяешь учителям?
4. Дружный ли у тебя класс, все ли помогают друг другу?
5. Ты уверенно чувствуешь себя в классе?
6. У тебя в школе много друзей?
7. Тебе нравится, когда твои родители приходят в школу?
8. С удовольствием ли ты посещаешь свою школу?

IV

1. Заботятся ли о тебе в школе?
2. Ты замечаешь в школе положительные изменения?
3. Если бы у тебя появилась возможность выбора школы, ты бы выбрал свою нынешнюю школу?
4. Ты знаешь директора своей школы?
5. Ваш завуч часто приходит к вам в класс?

К средней группе относятся учащиеся 6—8 классов. Они самостоятельно заполняют анкету. При необходимости следует давать пояснения. Бланк предлагается каждому участнику анкетирования.

* Вопросы 2, 5, 6 из блока II, в отличие от других вопросов анкеты, предполагают отрицательный ответ как желательный. Знак «++» при обработке результатов должен ставиться в том случае, если на эти вопросы ученик ответил «нет»

Анкета для учащихся 6—8-х классов

Дорогой друг! Поделись своим мнением о школе, в которой ты учишься. Прочитай каждое предложение. Если ты с ним согласен, то поставь рядом с порядковым номером знак «+», если не согласен, то знак «-». Будь откровенен.

I

1. Мне нравится учиться в школе.
2. На уроках я узнаю много нового и интересного.
3. Уроки кажутся мне увлекательными, интересными.
4. Учителя доходчиво объясняют даже сложный материал.
5. Уроки в школе интересны и разнообразны.
6. Учителя справедливо оценивают результаты моего труда.
7. Мне дано право самостоятельно выбирать спецкурсы и факультативы.
8. Мне задают столько, сколько я могу выполнить.
9. В школе мне дают не только знания, но и учат умению взаимодействовать с другими людьми, общаться.
10. Я имею возможность проявить в школе свои возможности и способности.

II

1. В моей школе уютно, чисто и красиво.
2. У меня удобное расписание уроков.
3. Мне нравится, как в школе организовано питание.
4. В нашей школе есть возможность интересно проводить свободное время.
5. В школе проводится много интересных дел и мероприятий.
6. В школе мне не бывает скучно.

III

1. Учителя справедливо относятся ко мне.
2. В трудную минуту я всегда могу обратиться за помощью к педагогам.
3. Наш класс — дружный.
4. Мои одноклассники при необходимости мне помогают.
5. Многие учителя в моей школе мне нравятся.
6. В школе я чувствую себя хорошо, комфортно.

IV

1. Учителя в школе интересуются мнением учеников.
2. В школе я могу свободно высказывать свое мнение.
3. В случае трудностей я могу обратиться за помощью к завучу, директору.

4. В школе обо мне заботятся.

5. Я замечаю, что в школе происходят изменения в лучшую сторону.

6. Если бы у меня возникла необходимость выбора школы, то я вновь выбрал бы свою школу.

Участники старшей группы — ученики 9—11 классов — могут выражать свое согласие или несогласие либо на бланке анкеты, либо вербально. Допускаются необходимые пояснения при анкетировании.

Анкета для учащихся 9—11-х классов

Уважаемый старшеклассник! Поделись, пожалуйста, своим мнением об образовательном процессе в твоей школе. Прочитай внимательно каждое предложение. Если ты с ним согласен, то рядом с номером поставь знак «+», если не согласен, то поставь знак «-». Будь откровенен.

I

1. Я целенаправленно продвигаюсь вперед в освоении новых знаний.

2. На занятиях всегда есть возможность обсудить важные для учащихся вопросы.

3. Я имею право выбора учебных предметов (факультативов, спецкурсов, профильных классов и др.) по своему усмотрению.

4. В школе нас учат самостоятельно добывать новые знания, быть активными и внимательными.

5. На занятиях имеется для каждого возможность проявить самостоятельность.

6. За результаты своего обучения ответственен я.

7. Результаты моей учебной деятельности оцениваются учителями объективно, справедливо.

8. В процессе обучения педагоги учитывают мои способности и возможности.

9. На занятиях я редко ощущаю физическое недомогание.

10. Объем домашних заданий соответствует моим способностям.

11. Мне редко на занятиях бывает скучно и утомительно.

12. Новый учебный материал учителя излагают интересно и эмоционально.

13. В школе мы не только получаем знания, но и учимся умению взаимодействовать с другими людьми, жить в обществе.

II

1. Меня устраивают условия для учебных занятий, созданные в школе.

2. Расписание уроков удобно для меня.

3. Учебная нагрузка в моей школе распределяется равномерно в течение недели.

4. В моей школе уютно, красиво и чисто.

5. В школе есть возможность интересно проводить свободное от занятий время.

6. Меня устраивает организация питания в моей школе.

7. Школьная жизнь кажется мне насыщенной и интересной.

8. Моя школа успешно сотрудничает с образовательными организациями, предприятиями, школами, центрами творчества и т.д.

9. Распорядок дня в школе рационален и продуман.

10. В нашей школе проводится много интересных мероприятий.

III

1. Педагоги относятся ко мне так, как я этого заслуживаю.

2. Когда у меня возникают трудности, педагоги мне помогают.

3. В школе я могу высказывать свое мнение.

4. Большинство учителей относится ко мне с пониманием и уважением.

5. Я не испытываю боязни и страха, когда учитель вызывает меня к доске.

6. Я уверенно себя чувствую в школе среди сверстников.

7. У меня хорошие отношения с одноклассниками.

8. В нашем классе доброжелательная атмосфера.

9. В школе у меня много друзей, с которыми мне приятно и радостно общаться.

10. Я не конфликтую с родителями из-за школы.

11. Мои отношения с некоторыми учителями можно назвать уважительными и доверительными.

12. В классе я ощущаю свой авторитет и уважение одноклассников.

13. Большинство учителей нашей школы вызывают симпатию и доверие.

IV

1. Мне предоставлено право принимать участие в выработке и принятии решений, касающихся образовательного процесса.

2. В нашей школе созданы условия для творческой деятельности учащихся.

3. Администрация нашей школы учитывает мнение учащихся.

4. Со своими проблемами я всегда могу обратиться за помощью к администрации.

5. За время моего обучения в школе произошли изменения в лучшую сторону.

6. Наша школа считается престижной в микрорайоне (городе).

Анкета для педагогов

Уважаемые коллеги! Просим вас ответить на вопросы о вашем отношении к различным сторонам образовательного процесса в нашей школе. Прочитайте, пожалуйста, предложения. Свое согласие с каждым из них выразите знаком «+», несогласие — знаком «-». Будьте откровенны.

I

1. Учебный процесс в школе в достаточной мере организован.
2. Цели образовательного процесса соответствуют потребностям учащихся и реально выполнимы усилиями данного коллектива.
3. Учителю предоставлено достаточно возможностей для отбора учебного материала по предмету, который им преподается.
4. За результаты своей педагогической деятельности несу ответственность я.
5. Применяемые мною методы обучения обеспечивают успешное решение задач образовательного процесса.
6. В целом я удовлетворен деятельностью моих учеников по овладению знаниями.
7. Я имею возможность в процессе осуществления педагогической деятельности максимально проявить свои знания и способности при организации учебного процесса.
8. Моя работа доставляет мне удовольствие.
9. Я считаю себя в достаточной степени причастным к организации образовательного процесса в нашей школе.

II

1. Меня устраивают условия для педагогической деятельности, созданные в школе.
2. Обязанности и функции распределены среди педагогов оптимально.
3. Я имею возможность в процессе педагогической деятельности повышать свою квалификацию и образовательный уровень.
4. При существующей в нашей школе материально-технической базе педагог может добиться хороших результатов.
5. Рабочий день в школе спланирован рационально и для учителей, и для учащихся.
6. В нашей школе налажены тесные связи с другими образовательными учреждениями.
7. В нашей школе уютно, красиво и чисто.
8. Достаточное внимание уделяется организации работы с родителями, информированию их о деятельности школы.

III

1. В педагогическом коллективе нашей школы я пользуюсь авторитетом.
2. Администрация школы относится ко мне так, как я этого заслуживаю.
3. Я ощущаю поддержку и помощь коллег в совместной работе.
4. Мои отношения с учениками меня устраивают.
5. Отношение ко мне со стороны большинства родителей можно считать справедливым и доверительным.
6. В нашей школе царят здоровый психологический климат и доброжелательная атмосфера.
7. Мне нравится работать в нашем педагогическом коллективе.
8. Конфликты являются в нашей школе редкостью.

IV

1. Деятельность администрации направлена на повышение статуса школы и способствует ее развитию.
2. Контроль за образовательным процессом своевременен и осуществляется правильно.
3. Педагогам нашей школы предоставлено право принимать участие в выработке и принятии управленческих решений, касающихся развития образовательного процесса.
4. В школе организован четкий и оперативный обмен информацией, необходимой для работы.
5. Педагогам в нашей школе предоставлена необходимая степень самостоятельности в работе.
6. Планирование и организацию образовательного процесса в нашей школе можно считать эффективной (соответствующей современным требованиям).
7. У меня есть право высказать и доказать свою точку зрения при обсуждении и принятии каких-либо решений в школе.
8. В школе созданы условия для творческой деятельности педагогов.
9. В школе созданы условия для распространения передового педагогического опыта.
10. Администрация нашей школы озабочена охраной здоровья и предупреждением психо-физических перегрузок членов педагогического коллектива.

Анкета для родителей

Уважаемые родители! Поделитесь, пожалуйста, вашим мнением об образовательном процессе в нашей школе. Прочитайте внимательно каждое предложение. Если вы с каждым из них согласны, то поставьте рядом с номером знак «+», а если не согласны, то поставьте знак «-». Просим вас быть откровенными.

I

1. Образовательный процесс в нашей школе ориентирован на развитие личности каждого ребенка.

2. Методы обучения и воспитательного воздействия, применяемые педагогами школы по отношению к моему ребенку, в основном приводят к положительному результату.

3. В нашей школе ученикам и родителям предоставляется право выбора спецкурсов, профильных классов и групп и др.

4. Наш ребенок редко жалуется на недомогание и плохое самочувствие во время уроков.

5. Результаты обучения нашего ребенка педагогами оцениваются объективно, справедливо.

6. Педагогами осуществляется правильный и своевременный контроль за результатами обучения нашего ребенка.

7. При обучении и воспитании нашего ребенка педагоги школы учитывают его индивидуальные особенности.

8. Я согласен с системой воспитания, действующей в школе.

II

1. Считаю, что наша школа имеет хорошую материально-техническую базу.

2. В нашей школе уютно, красиво и чисто.

3. В нашей школе проводится много интересных мероприятий.

4. У наших детей в школе есть возможность интересно проводить свободное от занятий время.

5. Организацию питания в школе считаем удовлетворительной.

6. Для решения задач обучения и воспитания наша школа тесно сотрудничает с образовательными организациями, другими школами, детскими центрами.

7. Работе с родителями педагоги нашей школы придают огромное значение.

8. Мы довольны теми условиями обучения, которые созданы для наших детей в школе.

9. Учебная нагрузка в школе равномерно распределена в течение недели.

III

1. Учителя относятся к нашему ребенку так, как он этого заслуживает.

2. Учитель прислушивается к нашему родительскому мнению и учитывает его.

3. При решении школьных (классных) вопросов у нас существует возможность взаимодействовать с другими родителями.

4. У нашего ребенка в основном удовлетворительные взаимоотношения с учителями.

5. Нам приятно и интересно бывать на родительских собраниях.
6. В нашей школе царит доброжелательная психологическая атмосфера.
7. Наш ребенок доволен обучением в данной школе.
8. У нашего ребенка в основном хорошие отношения с одноклассниками.

IV

1. Управление школой, которое осуществляет администрация, способствует, по нашему мнению, улучшению образовательного процесса.

2. В школе заботятся о здоровье наших детей, о предупреждении у них психо-физических перегрузок.

3. При принятии управленческих решений администрация считается с мнением детей и родителей.

4. У администрации школы мы всегда можем получить ответы на интересующие нас вопросы, касающиеся учебы, личности нашего ребенка.

5. Контроль за учебно-воспитательным процессом, осуществляемый администрацией, приносит явную пользу.

6. За время обучения нашего ребенка в школе произошли изменения к лучшему.

7. Нас, родителей, в достаточной степени информируют о деятельности школы, об основных событиях, происходящих в ней.

8. Деятельность администрации нашей школы мы считаем эффективной.

9. Мы всегда при необходимости можем обратиться в школу за квалифицированным советом и консультацией.

10. Мы довольны тем, что наш ребенок обучается именно в этой школе.

К исследованию не обязательно привлекать абсолютно всех участников образовательного процесса. Достаточно сделать выборку. Для этого необходимо привлечь представителей всех возрастных групп, всех классов, существующих в современных образовательных учреждениях (гимназических, традиционных, профильных, коррекционных, «занковских» и т.п.), всех социальных групп (с разными уровнями жизни, образовательными уровнями и т.п.). Подчеркнем, что достоверность сведений будет обеспечена в том случае, если количество участников опроса составит не менее 30% школьников от каждой возрастной группы и не менее 30% родителей учащихся каждой возрастной группы. Что же касается педагогов, то крайне желательно участие их всех в исследовании.

Как часто следует проводить изучение мнений участников образовательного учреждения по поводу их удовлетворенности

различными сторонами учебно-воспитательного процесса? Исследования могут осуществляться каждый год по усмотрению администрации и педагогов. В этом случае у педагогического коллектива школы появляется возможность отслеживать ежегодную динамику отношения учеников и родителей к данному образовательному учреждению и выяснить влияющие на него причины. Для ведения классными руководителями и школьными психологами текущей индивидуально-групповой работы могут быть весьма полезны результаты опроса конкретных классов, что будет способствовать (в случае необходимости коррекционной работы) адресной направленности педагогического влияния.

Использование предлагаемого диагностического инструментария в целях лонгитюдного отслеживания администрацией образовательного учреждения результативности собственной деятельности и принятия адекватных управленческих решений требует соблюдения главного условия при выборе режима диагностики — обеспечения возможности проследить динамику удовлетворенности учащихся — участников опроса образовательным процессом по мере их продвижения по возрастным ступеням обучения. Иными словами, участники опроса должны неоднократно выразить свое мнение на разных этапах школьного обучения: например, во 2-м классе, затем в 6-м классе, в 9-м и 11-м классах. Именно такой режим диагностики позволит получить объективные результаты деятельности образовательного учреждения, оценить его способность удовлетворять запросы, потребности, интересы школьников и родителей в разных аспектах образовательной деятельности, своевременно реагировать на неблагоприятные факторы и определять неэффективность каких-либо педагогических действий, усилий.

Опрос мнения участников предлагается проводить анонимно. Необходимо подчеркнуть важность позиции каждого ученика, каждого педагога и всех родителей. Важно также при организации опроса продемонстрировать высокую заинтересованность всего школьного коллектива в изучении мнений о качестве образования. Доброжелательная, спокойная, доверительная психологическая атмосфера в группах участников опроса при его проведении — обязательное условие получения достоверных результатов.

Инструкция не ограничивает времени, отведенного на ответы, хотя опыт показал, что обычно затрачиваемое на опрос школьников время не превышает 10—20 минут (в зависимости от возраста), время на опрос взрослых составляет 5—10 минут (при условии, если каждому участнику опроса вручается отдельный бланк с вопросами). В это же время удастся провести вместе с участниками опроса и первичную обработку результатов: подсчет положительных суждений по каждому блоку анкеты (I, II, III, IV).

Обработка результатов

Обработка результатов проводится в каждой группе участников опроса (учащиеся, педагоги, родители).

Назовем основные направления и последовательность обработки результатов анкетирования.

Первоначально у каждого участника опроса (во всех группах: школьники, педагоги, родители) подсчитывается *индекс удовлетворенности* сторонами образовательного процесса — деятельностной (блок анкеты I), организационной (блок II), социально-психологической (блок анкеты III) и административной (блок анкеты IV).

Введем следующие обозначения:

i — номер каждого участника опроса;

N — общее количество опрашиваемых в каждой группе;

$ИУ_{1i}$ — индекс удовлетворенности деятельностной стороной образовательного процесса;

$ИУ_{2i}$ — индекс удовлетворенности организационной стороной образовательного процесса;

$ИУ_{3i}$ — индекс удовлетворенности социально-психологической стороной образовательного процесса;

$ИУ_{4i}$ — индекс удовлетворенности административной (управленческой) стороной образовательного процесса;

$ИУ_i$ — индекс удовлетворенности образовательным процессом в целом.

Для получения индекса удовлетворенности сторонами образовательного процесса необходимо подсчитать количество утвердительных суждений («+») в каждом блоке (I, II, III, IV).

Подсчет ведется по формуле:

$$ИУ = \frac{КПС}{ОКС} \times 100\%,$$

где ИУ — индекс удовлетворенности; КПС — количество положительных суждений в блоке; ОКС — общее количество суждений в блоке.

Аналогичным образом обрабатываются данные по каждому блоку вопросов. Индекс удовлетворенности сторонами образовательного процесса ($ИУ_1$, $ИУ_2$, $ИУ_3$, $ИУ_4$) определяется для каждого участника опроса.

Затем следует определить общий индекс удовлетворенности образовательным процессом для каждого опрашиваемого ($ИУ_i$) по формуле:

$$ИУ_i = \frac{ОКПС}{ОКС} \times 100\%,$$

где $ИУ_i$ — индекс удовлетворенности; ОКПС — общее количество положительных суждений; ОКС — общее количество суждений.

Для безошибочной обработки результатов и точной фиксации статистического материала следует составить сводную таблицу результатов (табл. 28).

Таблица 28

Сводная таблица результатов удовлетворенности образовательным процессом по мнению учащихся
(указывается группа: 2—5 классы, 6—8 классы, 9—11 классы)

№ п/п	ИУ _{1i} , %	ИУ _{2i} , %	ИУ _{3i} , %	ИУ _{4i} , %	ИУ _i , %

Далее результаты суммируются в общий индекс удовлетворенности сторонами образовательного процесса ОИУ и сводятся в таблицу.

Общее количество участников опроса	ОИУ ₁	ОИУ ₂	ОИУ ₃	ОИУ ₄	Групповой индекс удовлетворенности (ГИУ)

Аналогичные сводные таблицы составляются по результатам изучения мнений педагогов и родителей учащихся (сводных таблиц должно быть столько, сколько категорий опрашиваемых принимает участие в опросе).

Чтобы обобщить полученные результаты опроса по каждой группе участников (школьники, все педагоги, все родители), подсчитывается в каждой группе участников *общий индекс удовлетворенности* сторонами образовательного процесса (ОИУ₁, ОИУ₂, ОИУ₃, ОИУ₄). Вычисления проводятся по формулам:

$$\text{ОИУ}_1 = \frac{\text{ИУ}_{1i} + \dots + \text{ИУ}_{1N}}{N} \text{ или } \frac{\sum \text{ИУ}_{1i}}{N};$$

$$\text{ОИУ}_2 = \frac{\text{ИУ}_{2i} + \dots + \text{ИУ}_{2N}}{N} \text{ или } \frac{\sum \text{ИУ}_{2i}}{N};$$

$$\text{ОИУ}_3 = \frac{\text{ИУ}_{3i} + \dots + \text{ИУ}_{3N}}{N} \text{ или } \frac{\sum \text{ИУ}_{3i}}{N};$$

$$\text{ОИУ}_4 = \frac{\text{ИУ}_{4i} + \dots + \text{ИУ}_{4N}}{N} \text{ или } \frac{\sum \text{ИУ}_{4i}}{N}.$$

Далее производится подсчет *группового индекса удовлетворенности* (ГИУ) по формуле:

$$\text{ГИУ} = \frac{\text{ИУ}_1 + \dots + \text{ИУ}_N}{N} \text{ или } \frac{\sum \text{ИУ}_i}{N}.$$

В результате обработки результатов опроса получаем ГИУ учащихся 2—5-х классов, ГИУ учащихся 6—8-х классов, ГИУ учащихся 9—11-х классов, ГИУ педагогов образовательного учреждения и ГИУ родителей учащихся разных возрастных групп.

Окончательные итоги изучения степени удовлетворенности участников образовательного процесса его различными сторонами фиксируются в соответствующей итоговой таблице (табл. 29).

Таблица 29

**Сводная итоговая таблица результатов
«Удовлетворенность участников образовательного
процесса его различными сторонами»**

Количество участников образовательного процесса, привлеченных к опросу, чел.	Общий индекс удовлетворенности				Групповой индекс удовлетворенности образовательным процессом в целом ГИУ, %
	деятельностной стороной образовательного процесса ОИУ ₁ , %	организационной стороной образовательного процесса ОИУ ₂ , %	социально-психологической стороной образовательного процесса ОИУ ₃ , %	административной стороной образовательного процесса ОИУ ₄ , %	
Учащиеся: 2—5-х классов 6—8-х классов 9—11-х классов					
Педагоги образовательного учреждения					
Родители учащихся: 2—5-х классов 6—8-х классов 9—11-х классов					

Сведение данных опроса в итоговую таблицу дает возможность анализировать полученные результаты как по каждой стороне образовательного процесса, так и в целом. Анализ результатов предполагает сравнение общих индексов удовлетворенности по четырем сторонам учебно-воспитательного процесса у учащихся, педагогов, родителей. Удовлетворенность образовательным процессом в целом наглядно демонстрируется групповым индексом. Полученные количественные характеристики отразят вероятные различия (или единство) в восприятии взрослых и детей, укажут на необходимость целенаправленных управленческих действий в том или ином направлении деятельности образовательного учреждения, на позитивные результаты в различных аспектах деятельности школьного коллектива.

Деятельность образовательного учреждения может быть признана успешной и обеспечивающей образовательные потребности учащихся и родителей в том случае, если из года в год две трети опрошенных школьников и две трети их родителей указывают на высокую степень удовлетворенности сторонами образовательного процесса в целом (общий индекс удовлетворенности должен достигать не менее 70%).

Положительная по годам динамика показателя удовлетворенности среди всех возрастных групп школьников (то есть увеличение количества учащихся с высокой степенью удовлетворенности сторонами образовательного процесса и /или рост степени удовлетворенности в процентном отношении), а также среди родителей учащихся будет свидетельствовать о целенаправленной работе педагогического коллектива и администрации образовательного учреждения над развитием и совершенствованием учебно-воспитательного процесса, о своевременной коррекции (при необходимости) педагогической деятельности на основе отслеживания ее результатов.

Об эффективности работы образовательного учреждения также будет свидетельствовать низкая разница между показателями удовлетворенности образовательным процессом у учащихся и у педагогов. При этом можно говорить об ориентировании педагогов (как организаторов учебно-воспитательного процесса) на мнение учащихся, о признании субъектной позиции школьников взрослыми, о рефлексивной позиции педагогов и устремленности педагогической деятельности коллектива школы к удовлетворению образовательных потребностей детей и подростков.

Включение в систему психолого-педагогических измерений такого показателя, как удовлетворенность участников образовательного процесса его различными сторонами достаточно ярко характеризует лично ориентированную направленность деятельности образовательного учреждения, а также стремление его администрации получать объективные сведения о характере, качестве и результатах своей деятельности.

В заключение отметим, что авторами данного пособия была предложена лишь одна из возможных моделей изучения такого психолого-педагогического показателя результативности деятельности школы, как удовлетворенность участников образовательного процесса его различными сторонами. Данная модель не исчерпывает всей полноты проблемы, однако предлагаемый подход позволяет определить недостатки в деятельности образовательного учреждения с точки зрения участников образовательного процесса.

Рекомендуемая литература

1. *Аникеева Н.Г.* Психологический климат в коллективе. М., 1989.
2. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
3. *Данилов М.А.* Процесс обучения. М., 1975.
4. *Зверева В.И.* Самоаттестация школы. М., 2000.
5. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. М., 1997.
6. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики. М., 1996.
7. *Лернер И.Я.* Процесс и его закономерности. М., 1982.
8. Образовательный процесс в современной теории и практике / Под ред. М.М. Девиной. Челябинск, 1989.
9. Регион: Управление образованием по результатам: Теория и практика / Под ред. П.И. Третьякова. М., 2001.
10. *Симонов В.Н.* Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом. М., 1987.
11. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. М., 1984.
12. *Третьяков П.И.* Управление общеобразовательной школой в крупном городе. М., 1991.
13. *Третьяков П.И.* Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М., 1997.
14. Управление современной школой / Под ред. М.М. Поташника. М., 1992.
15. *Фридман Л.М., Волков К.Н.* Психологическая наука — учителю. М., 1985.
16. *Шамова Т.И.* Исследовательский подход в управлении школой. М., 1991.
17. *Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.* Управление образовательными системами / Под ред. Т.И. Шамовой. М., 2001.
18. *Шамова Т.И., Давыденко Т.М.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М., 2001.
19. *Ямбург Е.А.* Школа для всех: адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). М., 1996.
20. *Якунин В.А.* Обучение как процесс управления. Л., 1990.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Часть 1. Умственное развитие учащихся и сформированность учебной деятельности	15
I этап. Поступление в школу	21
II этап. Переход от начальной школы к средней	23
III этап. Интеллектуальное и познавательное самоопределение	25
IV этап. Итоговый	26
Итоговая обработка и интерпретация результатов. Определение эффективности деятельности школы с точки зрения решения задач умственного развития учащихся и формирования учебной деятельности	29
Система возрастной диагностики умственного развития школьников	30
Часть 2. Учебная мотивация школьников как показатель результативности образовательного процесса в школе	82
Личностный смысл процесса учения	83
Виды мотивов	84
Целеполагание	86
Реализация мотива в поведении	87
Эмоциональный компонент мотивации учения	88
Основные возрастные характеристики при определении учебной мотивации у школьников	89
Система возрастной диагностики учебной мотивации школьников	105
Итоговая обработка и интерпретация результатов диагностики. Определение эффективности деятельности образовательного учреждения с точки зрения задач формирования и развития у школьников учебной мотивации	137
Часть 3. Ценностные ориентации школьников как показатель деятельности образовательного учреждения	141
Познание как ценность	144
Личность: «Я-ценность» и «Другой-ценность»	148
Общественно полезная деятельность как ценность	153
Ответственность как ценность	158
Диагностика ценностных ориентаций школьников	163
Рекомендации по организации изучения ценностных ориентаций у школьников	173
Часть 4. Удовлетворенность участников образовательного процесса его различными сторонами	181
Структура и критерии оценки образовательного процесса в школе	184
Показатели удовлетворенности участников образовательного процесса его различными сторонами	188
Система диагностики удовлетворенности участников образовательного процесса его различными сторонами	193